Familia-Escuela-Comunidad. Vol 1

2 authors:

Aldo Bazán - Ramírez
José María Arguedas National University

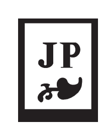
Nayeli Ines Vega Alcantara
University of Guadalajara

Familia-escuela-comunidad

Teorías en la práctica

Aldo Bazán Ramírez
Nayeli I. Vega Alcantara
(coordinadores)





Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Juan Pablos Editor
México, 2014

Esta publicación fue financiada por el Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) 2014 y con recursos de Conacyt, proyecto 151981, Influencia del apoyo familiar y variables asociadas sobre el logro académico en tres contextos educativos de Morelos y Sonora.

Este libro acreditó el proceso de revisión por pares bajo la modalidad doble ciego, recurriendo a dictaminadores externos a la Institución.

Familia-Escuela-Comunidad : Teorías en la práctica / Aldo Bazán Ramírez, Nayeli I. Vega Alcantara, coordinadores. - - México : Universidad Autónoma del Estado de Morelos : Juan Pablos Editor, 2014.
355 p. ; ilustraciones : 14 x 21 cm

ISBN 978-607-8434-01-5 UAEM
ISBN 978-607-711-270-9 Juan Pablos Editor

1. Educación – Participación de los padres 2. Hogar y escuela 3. Comunidad y escuela

LCC LC225 DC 370.19

FAMILIA-ESCUELA-COMUNIDAD: TEORÍAS EN LA PRÁCTICA
Aldo Bazán Ramírez y Nayeli I. Vega Alcantara (coordinadores)

Primera edición, 2014

Imagen de portada: Edgar Martínez, *Caminos cruzados*, óleo sobre tela, 210 x 190 cm, 2013

ISBN: 978-607-8434-01-5 UAEM
ISBN: 978-607-711-270-9 Juan Pablos Editor

Impreso en México

Juan Pablos Editor es miembro de la Alianza de Editoriales Mexicanas Independientes (AEMI)
Distribución: TintaRoja <www.tintaroja.com.mx>

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

FAMILIA-ESCUELA-COMUNIDAD: TEORÍAS EN LA PRÁCTICA

*Aldo Bazán Ramírez**

El objetivo inicial para compilar y editar un libro sobre la relación entre familia y desempeño académico de estudiantes de educación básica fue integrar y entrelazar las diversas y valiosas investigaciones que jóvenes investigadores y otros más consolidados estaban realizando en diferentes lugares de México y del mundo, sobre aspectos familiares y su relación con los procesos y resultados de aprendizaje de sus hijos o tutorados, principalmente con población hispana.

La complejidad de los procesos y resultados de aprendizaje en los sistemas educativos formales, así como la situación de aplicación de lo que se aprende, están relacionados con múltiples factores que los facilitan o los dificultan, los cuales pueden ser remotos, intermedios o inmediatos, en función de su relación con tres contextos: el sociocultural, el del alumno y el de la escuela (Martínez, 2004). De allí el título de este libro, *Familia-escuela-comunidad: teorías en la práctica*, puesto que estos contextos se entrelazan e influyen recíprocamente de formas cualitativa y cuantitativamente diferentes, influyendo de diversas maneras en el aprendizaje individual de los alumnos.

Estos factores de contexto han sido considerados importantes para explicar el aprendizaje y el desempeño académico, razón por la cual se han incluido en diferentes investigaciones relacionadas con la escuela y el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en estudios que dan cuenta del logro o resultados de aprendizaje (Carvallo, 2005; Cervini, 2003; Murillo, 2010; Purkey y Smith, 1983; Reimers, 2003; Reimers y Cárdenas, 2007; Schmelkes, 2003).

* Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología.

Precisamente, uno de esos factores de contexto que influyen en el aprendizaje y el desarrollo educativo está relacionado con la familia, en particular la calidad de la comunicación en el hogar, las expectativas que tienen los padres de la educación de sus hijos, sus creencias y valoraciones, sus estrategias de apoyo o ayuda en el estudio de sus hijos, entre otros. Investigaciones realizadas en distintos contextos y épocas han mostrado evidencias de que la variable apoyo (o involucramiento) familiar y la expectativa de los padres sobre el futuro académico y laboral de sus hijos, son los mejores predictores del desempeño académico de los niños, en comparación con variables tales como el nivel socioeconómico y el nivel educativo de los padres (Barber, 1988; Bartau, 1997; Bazán, Osuna y Ross, 2003; Bazán, Castellanos y López, 2010; Blanco, 2008; Castejón y Pérez, 1998; Castro, Lubker, Bryant y Skinner, 2002; Greenhough y Hughes, 1999; Halsall y Green, 1995; Mella y Ortiz, 1999; Sánchez, Valdés, Reyes y Carlos, 2010; Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992; Wagner y Spratt, 1988).

La generación del conocimiento sobre la relación familia-escuela aún está en un nivel emergente en el contexto hispano, pero especialmente en la última década ha surgido un creciente interés por esta temática entre los estudiosos de los procesos educativos, muchas veces como esfuerzos aislados o como productos de grupos de investigación con poca articulación y poca colaboración entre sí, por lo que en este libro, lejos de constituir un aporte separado, pretendimos proponer un grupo de trabajo con diversas perspectivas teóricas y metodológicas y en diversos lugares, como una aproximación conjunta de los esfuerzos y hallazgos que cada grupo de investigadores hemos desarrollado. Este libro no versa sobre teorías acerca de la familia y su posición como contexto educativo, más bien reúne estos procesos de conocimientos analíticos aislados que acompañan a cada capítulo hacia el conocimiento aplicado o sintético, ofreciendo al lector y a los propios autores saberes compartidos sobre diversos supuestos teóricos aplicables al estudio de la relación familia-escuela-comunidad, en diferentes contextos.

La respuesta a la invitación que realizamos a varios estudiosos en esta temática fue tan pronta y numerosa que fue necesario preparar dos libros, uno de los cuales es la presente obra titulada *Familia-escuela-comunidad: teorías en la práctica*, conformada por 14 capítulos organizados en tres secciones temáticas: *1*) Aportes teóricos y empíricos al estudio de la relación familia-escuela, *2*) Intervención

en la comunidad y con grupos minoritarios y *3*) Representaciones, creencias y percepción de familia y escuela.

Antes de presentar la estructuración de cada sección es pertinente referir brevemente los contenidos generales de este libro.

1) Las investigaciones sobre la relación entre variables familiares y el aprendizaje escolar se han enmarcado en una perspectiva más amplia que ha sido denominada "involucramiento familiar" en actividades y programas en la escuela y extraescolares, para apoyar el desarrollo educativo de los hijos o tutorados, que según Desforges y Abouchaar (2003) es un término comodín que permite describir diversas actividades de ayuda a los hijos con la tarea, hablar con los maestros, asistir a la escuela, participar en la organización y el gobierno escolar, e incluso en "la buena crianza de los hijos en casa", entre otros.

Sin embargo, en las investigaciones en contextos hispanos el término "involucramiento" ha sido utilizado indistintamente para referirse a diversas actividades relacionadas con los padres de familia respecto al aprendizaje de sus hijos y al funcionamiento escolar y la comunicación. Por ejemplo, en este libro el término "involucramiento familiar" o "involucramiento de los padres" es mencionado 65 veces en seis capítulos, y en cinco de ellos es utilizado como sinónimo de "participación de los padres", término que a su vez es utilizado más de 290 veces y en la mayoría de los 14 capítulos. En el primer capítulo de este libro se intenta analizar el uso de estos términos y su relación con el término "apoyo familiar" o también comprendido como "soporte familiar", que deriva de una concepción de que la familia sostiene y acompaña (como apoyo o soporte) el proceso educativo de sus hijos o tutorados (sobrinos, nietos, hijastros o ahijados).

2) La influencia de los trabajos de Joyce Epstein sobre el involucramiento familiar en los investigadores hispanos es relevante para explicar la relación entre familia, escuela y comunidad, pero en los contextos hispanos propios, en particular en la aplicación del modelo de seis tipos de involucramiento escuela-padres de familia que fueron propuestos en el contexto de Estados Unidos (Epstein, 1995; Epstein y Sheldon, 2006). El modelo de Epstein ha sido referido y recuperado en cinco de los 14 capítulos de este libro como un modelo importante para

estudiar el involucramiento o la participación de los padres de familia en el aprendizaje de los hijos; y particularmente en el capítulo de Juliá, el modelo de Esptein y Sheldon ha sido aplicado previa recreación y adaptación al contexto chileno.

3) De los autores hispanos considerados como referentes en el estudio de la relación apoyo o participación familiar y rendimiento o desempeño académico, Bolívar, Castejón, Mella, Musitu, entre otros, en este libro todos ellos han sido citados, con el beneficio para esta obra de contar como uno de los autores, con el doctor Gonzalo Musitu, al igual que con los doctores Pedro Sánchez, Teresa Yurén y Joaquín Caso, destacados investigadores mexicanos sobre estos temas.

Esta obra reúne pues 14 experiencias de teorías en la práctica, para y desde el contexto de los padres de familia y los estudiantes hispanos, ya sea en el norte o en el sur de América o en Europa. Constituye, en conjunto, un agente de generación y aplicación de conocimiento científico desde el contexto hispano respecto a la relación familia-escuela-comunidad.

En general, en esta obra se encuentran los hallazgos de 30 autores que se han dedicado al estudio de la relación entre variables familiares y los procesos y resultados de aprendizaje de los estudiantes. Cuatro capítulos corresponden al conocimiento generado por académicos de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, uno de los cuales es un trabajo realizado en colaboración con académicos de la Universidad Pablo Olavide de España. Seis capítulos fueron elaborados por académicos de otras universidades de México (Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada; Universidad Iberoamericana, Ciudad de México; Universidad Autónoma de Yucatán; Instituto Tecnológico de Sonora; Universidad de Guadalajara, y Universidad Autónoma de Zacatecas), uno de esos trabajos fue realizado entre académicos de dos de las universidades mencionadas. Asimismo, cuatro de los capítulos fueron aportados por especialistas que trabajan en contextos distintos al mexicano, uno de España, uno de Italia, uno de Estados Unidos y uno de Chile.

La sección 1, "Aportes teóricos y empíricos al estudio de la relación familia-escuela", está conformada por los primeros seis capítulos. En el primero, Aldo Bazán, Rafael Félix y Lorena Domínguez diferencian el término "apoyo familiar" del término "involucramien-

to familiar", mostrando una investigación realizada con niños de quinto grado de primaria y sus padres, en la que señalan el impacto del apoyo familiar percibido sobre el desempeño académico en Español. En el segundo capítulo, Pedro Sánchez y Ángel Valdés proponen una guía explicativa de la participación de las familias mexicanas en la educación de los alumnos, describen las diferentes maneras en que los padres pueden apoyar el aprendizaje de los alumnos y señalan los factores que constituyen una limitación. El tercer capítulo, escrito por María Mercedes Martínez, clarifica la función de la familia y su relación con la escuela y presenta elementos de reflexión e intervención para trabajar con familias que tienen hijos con necesidades educativas específicas. El capítulo 4, de Julio Varela, apunta a generar nuevos conocimientos sobre el desarrollo educativo de los estudiantes de preescolar a primaria, indicando que la práctica lingüística funcionalmente compleja en el hogar de niños de educación preescolar puede predecir su éxito académico en la primaria. En el quinto capítulo, Alejandro Vera, María Elena Ávila, Belén Martínez-Ferrer y Gonzalo Musitu proponen un modelo que integre la escuela y la familia para el desarrollo de los estudiantes, centrándose en el ajuste escolar y en la importancia del rendimiento académico en la adolescencia; para ello, exponen algunas experiencias satisfactorias de colaboración entre familia y escuela. En el sexto capítulo, Alicia Chaparro, Karla Díaz y Joaquín Caso, con base en evaluaciones a gran escala del logro académico de estudiantes y variables personales y familiares, probaron un modelo estructural de que las variables personales del alumno son las que explican de forma directa el logro académico, mientras que las variables familiares tienen un efecto indirecto que impacta en las variables personales.

La sección 2, "Intervención en la comunidad y con grupos minoritarios" se compone de cuatro capítulos. En el capítulo 7, Xaé Reyes, utilizando metodología cualitativa y con base en marcos conceptuales teóricos de la pedagogía crítica de Freire y el modelo de desarrollo psicosocial de Vygotsky, incorpora valiosos aportes aplicables en la atención educativa a poblaciones vulnerables (principalmente hispanos) con altos índices de pobreza, bajos niveles de escolaridad, diferencias lingüísticas y tradiciones, que pueden estar en conflicto con la expectativa del sistema educativo de Estados Unidos y también de muchos otros países. El capítulo 8, desarrollado por Edith Ferrari, describe una experiencia de atención integral

e inclusiva de orientación a alumnos migrantes e italianos para continuar con sus estudios en la Escuela Superior Italiana, desde una perspectiva interdisciplinaria, haciendo énfasis en el trabajo con familias latinoamericanas en Génova. María Teresa Juliá presenta, en el capítulo 9, una experiencia significativa para fortalecer la relación entre familia, escuela y comunidad en Chile, en la cual adapta las dimensiones de involucramiento familiar planteadas por J. Epstein, generando una mayor flexibilización y diversificación de las creencias iniciales de las madres sobre su rol educativo y sobre sus modalidades de participación en la escuela y con la comunidad. Finalmente, en el capítulo 10, Alfonso Cruz y Teresa Yurén discuten cómo algunas condiciones —sociales, económicas y culturales— que caracterizan a las familias mexicanas migrantes en Estados Unidos inciden en sus dinámicas internas y establecen situaciones formativas para sus miembros. De esta forma, los espacios familiares operan como dispositivos educativos informales, en los cuales se establecen condiciones para la formación socio-moral y su impacto en los procesos educativos formales.

En la sección 3, "Representaciones, creencias y percepción de familia y escuela", confluyen cuatro capítulos. En el capítulo 11, Miriam de la Cruz Reyes y Alejandra Montes-de-Oca discurren en el campo de las familias jornaleras en Morelos procedentes de estados vecinos, y sus representaciones en torno a la educación, la escuela y la autoformación. En el capítulo 12, Georgina Lozano, Maricruz Estrada y Marco Antonio Noriega exponen un estudio con adolescentes de Zacatecas sobre su percepción acerca de las prácticas parentales, donde encontraron que los componentes familiares determinantes en el rendimiento escolar son las dimensiones afectivas y relacionales con los padres. El capítulo 13, expuesto por Mónica Dávila, Cristina Pablos, Luz del Carmen Cortez y Maricel Rivera, muestra las creencias sobre las relaciones familia-escuela que tienen los padres de niños y niñas que reciben atención educativa en un programa comunitario de apoyo a la niñez en zonas pobres del sur de Sonora. El capítulo 14, de Marco Antonio Delgado, Adriana González y Claudia Martínez, discurre acerca de cómo la familia y el rol activo de los niños inciden en la transición de la educación preescolar a la primaria, y se describen los diversos factores que configuran la nueva etapa educativa en el niño cuando transita a la primaria.

Bibliografía

Barber, B. (1988), "The Influence of Family Demographics and Parental Teaching Practices on Peruvian Children's Academic Achievement", en *Human Development*, vol. 31, pp. 370-377.

Bartau, I. (1997), "El enraizamiento del conocimiento cotidiano de los padres acerca del desarrollo y la educación en contexto sociocultural y familiar próximo", en *Bordón*, vol. 49, núm. 3, pp. 289-315.

Bazán, A.; D. Castellanos y M. López (2010), "Structural Modeling of Variables Related to Parental Support in Mexican Children's Perfomance on Reading and Writing", en *Educational Research and Review*, vol. 5, pp. 557-568.

________; B. Osuna y G. Ross (2003), "Interés familiar, opinión del maestro y desempeño en lectura y escritura en niños de primaria", en *Revista Mexicana de Psicología*, núm. 20, pp. 255-264.

Blanco, E. (2008), "Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel", en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 1, pp. 58-84.

Buckner, J.; E. Bassuk y L. Weinreb (2001), "Predictors of Academic Achievement among Homeless and Low-Income Housed Children", en *Journal of School Psychology*, vol. 39, núm. 1, pp. 45-69.

Carvallo, M. (2005), "Análisis de los resultados obtenidos en estudios de eficacia escolar en México, comparados con los de otros países", en REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 2, pp. 80-108.

Castejón, J. y A. M. Pérez (1998), "Un modelo causal explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico", en *Bordón*, vol. 50, núm. 2, pp. 171-185.

Castro D.; B. Lubker, D. Bryant y M. Skinner (2002), "Oral Language and Reading Abilities of First-Grade Peruvian Children: Associations with Child and Family Factors", en *International Journal of Behavioral Development*, vol. 26, núm. 4, pp. 334-344.

Cervini, R. (2002), "Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 16, pp. 445-500.

_______ (2003), "Relación entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 1, disponible en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no1/contenido-cervini2.html>, consultado el 19 de septiembre de 2014.

DESFORGES, Ch. y A. ABOUCHAAR (2003), *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*, Reporte de Investigación RR433 (Research Report RR433), Department for Education and Skills.

EPSTEIN, J. (1995), "School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share", en *Phi Delta Kappan*, vol. 76, núm. 9, pp. 701-712.

_______ y S. SHELDON (2006), "Moving Forward: Ideas for Research on School, Family, and Community Partnerships", en C. F. Conrad y R. Serlin (eds.), *Sage Handbook for Research in Education: Engaging Ideas and Enriching Inquiry*, Thousand Oaks, Sage, pp. 117-138.

GREENHOUGH, P. y M. HUGHES (1999), "Encouraging Conversing: Trying to Change what Parents Do when their Children Read with them", en *Reading*, vol. 33, núm. 3, pp. 98-105.

HALSALL, S. y C. GREEN (1995), "Reading Aloud: A Way for Parents to Support their Children's Growth in Literacy", en *Early Childhood Education Journal*, vol. 23, núm. 1, pp. 27-31.

MARTÍNEZ, F. (2004), "¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 23, pp. 817-839.

MELLA, O. e I. ORTIZ (1999), "Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 29, núm. 1, pp. 69-92.

MURILLO, F. J. (2010), "Lecciones aprendidas de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina", en *Educación y Ciudad*, vol. 19, pp. 7-17.

PURKEY, S. y M. SMITH (1983), "Effective Schools: A Review", en *Elementary School Journal*, vol. 83, núm. 4, pp. 427-452.

REIMERS, F. (2003), "El contexto social de la evaluación educativa en América Latina", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 33, núm. 3, pp. 9-52.

________ y S. CÁRDENAS (2007), "Who Benefits from School-Based Management in Mexico?", en *Prospects*, vol. 37, núm. 1, pp. 37-56.

SÁNCHEZ, P.; A. VALDÉS, N. REYES y E. CARLOS (2010), "Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México", en *Liberabit*, vol. 16, núm. 1, pp. 71-80.

SCHMELKERS, S. (2003), "Educación intercultural. Refexiones a la luz de experiencias recientes", en *Sinética*, núm. 23, p. 2-34.

STEINBERG. L.; S. LAMBORN, S. DORNBUSCH y N. DARLING (1992), "Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed", en *Child Development*, vol. 63, pp. 1266-1281.

WAGNER, D. y J. SPRATT (1988), "Intergenerational Literacy. Effects of Parental Literacy and Attitudes on Children's Reading Achievement in Morocco", en *Human Development*, vol. 31, núm. 6, pp. 359-369.

PRIMERA PARTE

APORTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS AL ESTUDIO DE LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

1. El apoyo familiar percibido y su relación con el desempeño académico en lengua escrita de estudiantes mexicanos de quinto grado*

*Aldo Bazán Ramírez***
*Rafael Octavio Félix Verduzco****
*Lorena Domínguez Márquez*****

Introducción

En la primera parte de este capítulo se desarrolla una breve exposición respecto al uso del término “apoyo familiar” para diferenciarlo del término “involucramiento familiar” en el estudio de las variables familiares asociadas al logro académico de los estudiantes de educación básica. En la segunda parte se reporta una investigación acerca de la influencia del apoyo familiar percibido, sobre el rendimiento académico en tres competencias en lengua escrita de 131 estudiantes de quinto grado de primaria en la ciudad de Cuernavaca, México.

El apoyo familiar fue evaluado mediante un cuestionario tipo Likert aplicado a los alumnos y a sus padres sobre: *1*) apoyo en las tareas, *2*) proporcionar tiempo y espacio adecuados, *3*) mantener la comunicación con el maestro y *4*) realizar actividades de repaso y de evaluación. El rendimiento académico en la lengua escrita fue evaluado con un instrumento de 12 series de actividades relacionadas con el Plan y Programas del sistema educativo mexicano, y

* Este trabajo es parte del Proyecto de Investigación 066917 financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México, Conacyt: Apoyo Complementario a Proyectos de Investigación Científica para Investigadores en Proceso de Consolidación. Lorena Domínguez recibió una beca para la elaboración de su tesis de licenciatura en Psicología, en el marco de este proyecto de investigación. Para comunicarse con el primer autor escribir a <abazanramirez@gmail.com>, <abazan@uaem.mx>.

** Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología.

*** Instituto Tecnológico de Sonora, Departamento de Psicología.

**** Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Facultad de Estudios Superiores de Cuautla, Licenciatura en Psicología.

con el libro de texto gratuito entregado por el gobierno, a todos los alumnos mexicanos. Tras los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio, fue obtenido un instrumento de medición de la lengua escrita con buena validez convergente y divergente de constructos, en tres competencias lingüísticas: *1*) reflexión sobre la lengua, *2*) producción de textos y *3*) vocabulario-comunicación. Posteriormente fue probado un modelo hipotético de relaciones estructurales entre el apoyo familiar y el rendimiento académico en lengua escrita (en tres competencias lingüísticas) y entre estos constructos y sus indicadores, incluyendo además indicadores del nivel educativo de los padres y el tiempo que ellos pasan fuera del hogar. Los resultados apoyan la hipótesis de que el rendimiento académico de los niños en lengua escrita se explica significativamente por el apoyo familiar percibido.

¿Apoyo familiar o involucramiento familiar?

El apoyo familiar en el desarrollo académico del alumno implica el grado en que los padres de familia desarrollan actividades complementarias a la práctica didáctica. Sin embargo, el apoyo de los padres no se concreta solamente a la realización de las tareas escolares encargadas para el hogar, sino también a la realización de actividades de repaso, de lecturas y actividades lúdicas que amplíen lo que los niños vieron en clase, además de actividades de evaluación del dominio que tienen los niños respecto a los temas que desarrollaron en clase.

El apoyo familiar comprende una serie de actividades de los miembros de una familia para apoyar los esfuerzos de la escuela por el aprendizaje del niño, e incluyen: *1*) proporcionar asistencia o apoyo con las tareas escolares, *2*) proporcionar el tiempo y el espacio adecuado para el estudio y *3*) mantener comunicación regular con los maestros y los directores de la escuela (Reglin, 2002). De esta manera la familia, particularmente los padres, madres o tutores, propician en el hogar acciones que complementan y fortalecen los conocimientos, habilidades, competencias y estilos interactivos que la escuela pretende desarrollar en los estudiantes.

Las razones que pueden influir para que los padres decidan apoyar a sus hijos en el aprendizaje de disciplinas académicas (por ejemplo la lengua escrita), de acuerdo con los planteamientos de Hoover-

Dempsey, Bassler y Brissie (1992) y Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong y Jones (2001), son:

— Las expectativas y creencias de los padres pueden apoyar significativamente en la escolarización de sus hijos y en el interés de aprender mejores estrategias para ayudar a los niños.
— La creencia de los padres de que su apoyo puede hacer una diferencia positiva en la escuela en favor de sus hijos.
— La percepción de eficacia parental —competencia o capacidad de los padres— para apoyar las actividades escolares de sus hijos.
— La percepción de los padres de que se les invita —solicita— a participar o a involucrarse.

Contrariamente, el tema del apoyo familiar puede confundirse con el del involucramiento familiar, por ello es pertinente señalar que ambos términos implican dimensiones diferentes. Por ejemplo, variables como la participación en la organización escolar o donar dinero a la escuela (aparte del pago de la inscripción o mensualidad), pese a que son indicadores de involucramiento parental en la escuela, no implican propiamente apoyo familiar al alumno en particular.

El involucramiento familiar es un término más amplio e incluye actividades de apoyo familiar, pero también a otras variables tales como: la buena crianza de los hijos en casa, participar en la organización y gobierno escolar, voluntariado y asistencia, colaborar con la comunidad, entre otros (Epstein, 1995; Epstein y Sheldon, 2006). Tal como ya ha sido señalado por Desforges y Abouchaar (2003), el involucramiento de los padres es un término comodín que permite describir diversas actividades de ayuda a los hijos con la tarea, hablar con los maestros, asistir a la escuela, participar en la organización y el gobierno escolar, incluso "la buena crianza de los hijos en casa", entre otros.

En cambio, el término "apoyo familiar" implica una serie de actividades de los miembros de una familia para apoyar (asistir), fuera de la escuela, el aprendizaje del niño, tales como proporcionar asistencia o apoyo con las tareas escolares, propiciar el tiempo, el espacio y los materiales para el estudio, y establecer comunicación con los maestros y los directores de la escuela respecto al desarro-

llo académico de sus hijos (Bazán, Sánchez y Castañeda, 2007; Bazán, Castellanos y López, 2010; Reglin, 2002).

Cuando se habla de "involucramiento", la idea es que los padres responden a políticas y programas de las escuelas para involucrar a los padres en las actividades académicas y extra académicas de la escuela en favor de los niños, mientras que cuando se habla de "apoyo familiar" se quiere decir que los padres o tutores propician en el hogar o fuera de la escuela, acciones que complementan y fortalecen los conocimientos, habilidades y competencias que la escuela desarrolla en los estudiantes, con o sin iniciativa de la escuela y/o de los profesores.

En este sentido, el apoyo familiar (o apoyo parental) está relacionado más con las expectativas y creencias de los padres o tutores y sus competencias para apoyar a sus hijos y la percepción de la necesidad de su apoyo (Hoover-Dempsey *et al*., 1992; Hoover-Dempsey *et al*., 2001). Asimismo, Henderson y Mapp (2002) han señalado que la participación de los padres en el hogar en cuanto a las actividades académicas de sus hijos (apoyo familiar voluntario) es un mejor predictor de éxito académico de los alumnos, en contraste con la participación de los padres basada en las demandas de la escuela (involucramiento).

Una fuerte crítica a los modelos y programas de involucramiento de los padres vino de un estudio de Lim (2012) en una escuela primaria pública suburbana de una población mayoritariamente asiática, en el sureste de Estados Unidos. Lim constató que los programas convencionales de las escuelas para involucrar a los padres a menudo refuerzan las desigualdades existentes en las familias de origen, en la creación de una asociación eficaz familia-escuela, especialmente cuando hay diversidad étnica y socioeconómica entre las familias. Lim encontró que las familias asiáticas, concretamente los padres coreano-americanos, habían sido percibidos como un problema desde una concepción del involucramiento de los padres de clase media estadounidense, que priorizaba la sensibilidad parental (o participación reactiva) a las necesidades de la escuela, en contraste con otras formas de participación de los padres para el desarrollo académico de sus hijos. Lim recalca que las escuelas estadounidenses deben ser conscientes de las diferencias culturales entre las diversas familias con diferentes orígenes y cultura, para construir alianzas hogar-escuela culturalmente relevantes.

De igual forma, Peña (2000) investigó en una escuela elemental de Texas que tenía 96% de población de origen mexicano, y encontró que casi la totalidad de los padres que ella entrevistó fueron reportados como personas no involucradas en el aprendizaje de sus hijos, sin embargo, los padres señalaron que se involucraban poco debido a la dificultad del lenguaje (manejo del inglés), su nivel educativo, la actitud del *staff* de la escuela y la diferencia cultural, entre otros.

Asimismo, varios investigadores se han centrado en considerar las diferencias culturales y familiares del origen de los alumnos para estudiar, la ayuda y el involucramiento de los padres de familia en grupos minoritarios en Estados Unidos, principalmente en estudiantes de origen latino, y en concreto, mexicanos (Rothstein-Fisch, Trumbull, Isaac, Daley y Pérez, 2003; Tinkler, 2002; Trumbull, Rothstein-Fisch y Greenfield, 2000; Trumbull, Rothstein-Fisch y Hernández, 2003).

Sin embargo esos intereses se han concretado en los grupos minoritarios residentes en Estados Unidos, donde sí existen políticas y programas para que las escuelas involucren a los padres de familia en el proceso educativo en general, y en el aprendizaje de competencias disciplinares y competencias de vida en particular, muy diferente al contexto de los estudiantes latinos que radican en sus propios países y no han tenido la necesidad de emigrar a Estados Unidos. En el caso mexicano, aún no se ha consolidado una política clara y eficiente de programas escolares para involucrar a los padres de familia, por ello es más conveniente enfocarse en la variable "apoyo familiar" (*parents support*).

Si bien es cierto que en el contexto de los grupos minoritarios en Estados Unidos, las familias latinoamericanas se caracterizan por una menor participación en los programas de involucramiento cuando son demandados por los profesores o por las escuelas, contrario a un alto involucramiento en los padres estadounidenses, estudios realizados en Perú, Chile y México, han mostrado evidencias de mayor impacto en el aprendizaje o en habilidades y conocimientos de los hijos, del apoyo familiar, la práctica parental, y el interés y las expectativas de los padres en el desarrollo educativo de sus hijos, comparado con otros tipos de variables familiares, pese a que en dichos contextos no existían los programas de involucramiento ni desde la escuela en particular, ni como una real y operativa política de educación pública (Barber, 1988; Bazán, Osuna y Ross, 2003; Bazán *et al*., 2010; Castro, Lubker, Bryant y Skinner, 2002; Mella y Ortiz, 1999).

Estos estudios han reflejado que los padres latinos muestran otras formas también relevantes de participar en el aprendizaje y su influencia en el desempeño académico de sus hijos, especialmente a través de su interés en el futuro de sus hijos, sus expectativas de mejor calidad de vida, y el apoyo o asistencia en el aprendizaje que le brindan a sus hijos en el hogar.

Antecedentes en México

En el contexto mexicano, Guevara Niebla (2011) ha señalado que la familia es una de las agencias en la cual y por la cual se realiza la educación:

> […] pues si en alguna parte debe educarse convenientemente e instruirse de un modo adecuado, es en el santuario del hogar. En efecto, nadie como los padres de familia deben poseer y practicar el arte de educar, puesto que de un modo incesante han de cultivar a los seres que más tierno afecto inspiran, esto es, a sus propios hijos (Guevara Niebla, 2011:204).

Estas prácticas educativas de los padres mexicanos con sus hijos y del efecto que tienen en sus desempeños académicos han sido poco estudiados, y menos aún se investiga acerca de la relación entre la familia y el desempeño académico en estudiantes de educación básica en México.

Un trabajo clásico para el estudio de la relación familia-escuela en el contexto mexicano es el que realizó Schmelkes (1994) en diferentes escuelas primarias en el estado de Puebla, quien encontró que uno de los factores asociados a la desigualdad en la calidad educativa, siendo el logro académico uno de sus indicadores, tiene que ver con la familia (el capital cultural, el nivel socioeconómico, las actitudes hacia la escuela y lo escolar, y el tipo de participación de los padres respecto a la escuela).

Los trabajos de Bazán y colaboradores (Bazán, Vega y Acuña, 2001; Bazán, Osuna y Ross, 2003; Bazán, Sánchez y Castañeda, 2007; Bazán, Castellanos y López, 2010) indican que el apoyo familiar percibido por los alumnos y autopercibido por los padres de familia en cuanto a la ayuda en las tareas, proporcionar tiempo y espacio para el estudio, comunicación con el profesor respecto al aprendi-

zaje de su hijo y el interés y la expectativa de los padres por el desarrollo educativo de sus hijos, así como la percepción del maestro respecto al apoyo de estos padres a sus hijos en su aprendizaje escolar en el hogar, han sido predictores significativos de resultados de aprendizaje de todo un ciclo escolar en diferentes grados de la primaria, en el estado de Sonora, donde también se encontró que son las mamás las que brindan en mayor proporción el apoyo familiar a los hijos.

Otro grupo de aportes proviene de los trabajos de Valdés, Sánchez y colaboradores con alumnos y padres de familia del estado de Sonora (noroeste) y del estado de Yucatán (sureste), los cuales se enfocan en el estudio de "la participación de los padres en la educación de sus hijos", que han reportado, entre otros, muy poca participación del papá en las actividades educativas de los hijos, mientras que las mamás tuvieron un nivel de participación significativamente mayor (Valdés, Martín y Sánchez, 2009); existe mayor participación familiar en los padres con mayor nivel educativo y en los padres cuyos hijos tienen alto desempeño académico, y cuando los hijos son de menor edad (Sánchez, Valdés, Reyes y Carlos; 2010); que los padres y las madres consideran importante y participan en la educación de los hijos sólo en los factores referidos a crianza y supervisión del aprendizaje en casa y no consideran importantes los factores referidos a la comunicación y el apoyo a la escuela (Valdés y Urías, 2011).

Un análisis de Blanco (2008) con muestras de evaluaciones nacionales de aprendizaje en lectura y en matemáticas de 51 053 alumnos mexicanos de sexto grado de primaria en el ciclo escolar 2003-2004, reveló que el apoyo familiar tiene efectos significativos directos solamente en los resultados de lectura y no sobre el de matemáticas, cuando fueron incluidos en los modelos de análisis, otros factores asociados con el entorno sociocultural que regulan los recursos y las prácticas escolares, mientras que la categoría "control familiar" tiene un impacto negativo en los resultados de lectura y matemáticas.

Por otra parte, Moreno (2010), en una investigación que combina varias técnicas de recolección de información, con seis secundarias de tres modalidades distintas (general, técnica y telesecundaria), consideradas como escuelas con altos indicadores de fracaso escolar, constató que el poco involucramiento de los padres de familia en las actividades académicas formativas de sus hijos y la mala re-

lación familia-escuela, inciden de manera muy importante en los indicadores de fracaso escolar (abandono o bajo desempeño) en estudiantes de secundaria.

La presente investigación fue planeada para profundizar en las variables de percepción del apoyo familiar que habían venido trabajando Bazán y colegas en diferentes grados escolares en Sonora, pero aplicadas a una muestra de alumnos y sus padres en Cuernavaca, Morelos, con dos cambios importantes: el primero radicó en ampliar los cuatro indicadores con los que se había recogido información respecto a la percepción del apoyo familiar, construyendo un cuestionario de percepción de apoyo familiar, con tres fuentes de información (el niño, el papá y la mamá) y obteniendo validez convergente y divergente de constructo. El segundo cambio respecto a los estudios anteriores es que fueron incluidos en análisis de relaciones estructurales de desempeño en evaluaciones de desempeño académico, los constructos de apoyo familiar según la fuente de información, es decir, constructos independientes de percepción de apoyo familiar en los mismos indicadores, probando a la misma vez confirmación de constructos, regresión estructural entre estos constructos y el constructo desempeño académico en lengua escrita. Por ello, en este trabajo se buscó probar un modelo estructural que explicara la relación de causalidad probabilística entre los constructos apoyo familiar con tres fuentes de información, el nivel educativo de los padres y el desempeño en lengua escrita en escolares que finalizaban el quinto grado de primaria en escuelas públicas de Cuernavaca, Morelos.

MÉTODO

Estudio no experimental de tipo transversal que tiene por objeto explicar las relaciones entre variables de apoyo familiar y el desempeño en evaluaciones de lengua escrita en quinto grado de primaria.

PARTICIPANTES

Fueron 131 alumnos de tres escuelas públicas de la ciudad de Cuernavaca en el estado de Morelos, México, quienes cursaban el último bimestre de quinto grado de primaria, 101 madres y 68 padres de

familia o tutores de estos niños. En total fueron seleccionados de manera no aleatoria cuatro grupos completos de quinto grado, el criterio de inclusión de cada grupo fue que el maestro hubiese declarado utilizar al menos en 75% los libros de texto de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP), que conocía y utilizaba el currículum vigente para la enseñanza del español y sus contenidos para el quinto grado, al menos en 75 por ciento.

Instrumentos y materiales

Apoyo familiar

Fue construida una escala de apoyo familiar en tres versiones según la fuente de información: el alumno, la mamá y el papá. Los cuestionarios para los niños y para los padres incluían los mismos indicadores y criterios de valoración. Cada escala constó de 19 preguntas divididas en cuatro dimensiones o subescalas: *1*) asistencia o apoyo en tareas escolares, *2*) tiempo y espacio proporcionado para el estudio, *3*) comunicación regular con las figuras docentes y *4*) repaso y evaluación. Asimismo, fueron incluidas preguntas relacionadas con el nivel educativo de los padres.

Todas las preguntas del cuestionario de apoyo familiar fueron valoradas en una escala jerárquica entre 0 (nunca o ausencia de ocurrencia) y 4 (siempre o máxima ocurrencia), 16 preguntas debían ser respondidas con una de cinco opciones: nunca, rara vez, algunas veces, con frecuencia, a diario, y tres preguntas indagaban cantidades de ocurrencias.

Desempeño en lengua escrita. Para evaluar el desempeño académico en lengua escrita se elaboró y validó un instrumento de evaluación de acuerdo con el currículum de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) vigente en el año 2007 para el quinto grado de primaria. El instrumento de evaluación de lengua escrita (Español) para niños de quinto grado de primaria incluyó 35 ejercicios o actividades de evaluación, agrupados en 12 series (véase la figura 1).

Ésta es una evaluación del desempeño en lengua escrita apegada al currículum y los materiales educativos proporcionados por la SEP, la cual se caracteriza por considerar hasta cinco opciones jerarquizadas de la ejecución del estudiante en cada actividad de evalua-

FIGURA 1
SERIES DE EJERCICIOS DE EVALUACIÓN DE DOMINIO DE LA LENGUA ESCRITA DE QUINTO GRADO DE PRIMARIA

1. Organizar y rotular conjuntos de materiales de una biblioteca, que a su vez incluye tres ejercicios de evaluación.
2. Identificar elementos estructurales de una noticia, la cual contiene dos ejercicios.
3. Redacción de reglamentos, integrado por un ejercicio.
4. Redactar cuentos, incluye dos ejercicios.
5. Elaborar mensajes utilizando sinónimos, con dos ejercicios.
6. Ordenar y completar datos de una carta formal, con dos ejercicios.
7. Completar datos de un sobre para enviar una carta, dos ejercicios.
8. Interpretar expresiones idiomáticas, la cual tiene cinco ejercicios.
9. Escribir sinónimos, compuesto por seis ejercicios.
10. Reconocer las partes de una oración, con tres ejercicios.
11. Transformar oraciones con el uso de la coma, dos ejercicios.
12. Identificar el verbo y el pronombre en la oración, con cinco ejercicios.

ción, en oposición a evaluaciones de aprendizaje donde sólo existe una única opción de respuesta correcta.

PROCEDIMIENTO

A finales del ciclo escolar 2006-2007 fue aplicado de manera colectiva el instrumento que evalúa lengua escrita (materia de Español), en cada uno de los cuatro grupos escolares, en una sesión que duró aproximadamente 75 minutos. En una sesión posterior cada niño respondió una escala de percepción del apoyo familiar que recibe respecto de las tareas y su aprendizaje escolar. Posteriormente fueron enviados sobres con las escalas de apoyo familiar, que debieron ser contestadas por separado por cada uno de los padres, con excepción de los casos en que el niño vivía sólo con uno de los padres. Cada sobre además del cuestionario, incluyó una carta dirigida a cada uno de los padres en la cual se solicitaba su apoyo para la investigación.

Una vez que fueron recogidos todos los instrumentos, éstos fueron revisados para detectar aquellos ejercicios que los niños no hu-

biesen contestado y/o aquellos que no estaban contestados en mayor proporción, para depurarlos. Luego se realizó la calificación de los instrumentos de acuerdo con las categorías y criterios de evaluación ya establecidos. Cada instrumento fue calificado por dos evaluadores y un tercero revisó las discrepancias otorgando este último la valoración final.

RESULTADOS

Apoyo familiar

En la tabla 1 se muestran los índices de consistencia interna (alpha de Cronbach) para la escala de apoyo familiar por cada fuente de información: el alumno, la madre y el padre. Fueron procesados 131 cuestionarios de alumnos, pero solamente 101 madres y 68 padres enviaron los cuestionarios resueltos. Fueron encontrados aceptables índices de consistencia interna en cada una de las cuatro dimensiones de apoyo familiar en sus tres versiones (coeficiente alpha de Cronbach entre 0.54 y 0.90). En consecuencia se tiene un instrumento confiable para evaluar el apoyo familiar a través de autorreportes, en cuatro dimensiones: asistencia o apoyo en tareas escolares, tiempo y espacio proporcionado para el estudio, comunicación regular con la figura docente y actividades de repaso y evaluación.

Valoración de apoyo familiar por cada dimensión

En el caso de asistencia o apoyo en tareas escolares, los promedios de puntuaciones más bajas en un rango entre 0 y 4 en los tres casos (percepción del alumno, percepción de la madre y percepción del padre), se refieren al tiempo aproximado que cada día los padres le dedican a ayudar al niño a hacer su tarea de Español. En el caso contrario, los tres tipos de informantes puntuaron más alto respecto a su percepción de la frecuencia con que los padres preguntan al alumno si tiene tareas de Español que debe realizar en casa y sobre su desempeño en la escuela en la clase de Español. En general, las mamás se autovaloran con puntuaciones más altas en comparación con los papás, quienes se autovaloran con puntuaciones algo más bajas en su apoyo al alumno en las tareas escolares (coeficiente de consistencia interna del alumno 0.80, madre 0.88 y padre 0.90).

TABLA 1
ÍNDICES DE CONSISTENCIA INTERNA DEL INSTRUMENTO DE APOYO FAMILIAR Y PROMEDIOS OBTENIDOS EN UNA ESCALA ENTRE 0 Y 4

Enunciados de actividades de apoyo familiar por subescala o dimensión	*Índice de consistencia interna*		
1. ASISTENCIA O APOYO EN TAREAS ESCOLARES	Alumnos N = 129	Madres N= 101	Padres N = 68
	0.80	0.88	0.90
	Promedios		
Tiempo aproximado que cada día los padres ayudan a sus hijos a hacer su tarea de Español.	1.57	1.20	.89
Los padres le preguntan al niño si tiene tarea de Español que debe realizar en casa.	3.15	3.20	2.70
Los padres le preguntan al niño sobre su desempeño en la clase de Español.	2.72	2.66	2.41
Los padres revisan los ejercicios que el niño hace en la clase de Español.	2.21	2.37	1.79
Los padres estudian en casa junto con sus hijos, temas de la materia de Español.	1.92	2.07	1.60
Los padres revisan los cuadernos y libros de trabajo de la materia de Español de sus hijos.	2.41	2.42	1.92

TABLA 1 (CONTINUACIÓN)

Enunciados de actividades de apoyo familiar por subescala o dimensión	*Índice de consistencia interna*		
2. TIEMPO Y ESPACIO PROPORCIONADO PARA EL ESTUDIO	Alumnos	Madres	Padres
	0.64	0.54	0.63
	Promedios		
Los padres procuran que sus hijos tengan en casa un lugar de estudio sin distractores.	2.81	2.78	2.58
Los padres le han asignado un horario especial a sus hijos para que hagan su tarea de Español en casa.	1.99	2.60	2.20
Los padres proporcionan los materiales para que sus hijos puedan hacer la tarea de Español en casa.	3.09	3.61	3.37
En casa los padres tienen material adicional para apoyar el aprendizaje de sus hijos.	1.70	1.54	1.49
3. COMUNICACIÓN REGULAR CON LAS FIGURAS DOCENTES	Alumnos	Madres	Padres
	0.65	0.67	0.78
	Promedios		
Los padres van a la escuela sin haber sido citados para solicitar información sobre el desempeño académico de sus hijos.	1.81	2.06	1.37
Los padres envían recados o llaman por teléfono a la escuela para solicitar al profesor informes sobre el aprendizaje de sus hijos.	.95	.66	.45

TABLA 1 (CONTINUACIÓN)

Enunciados de actividades de apoyo familiar por subescala o dimensión	*Índice de consistencia interna*		
Los padres conocen la manera en cómo sus hijos se llevan con su profesor de Español.	2.36	2.23	1.79
Los padres asisten a reuniones de información, firman boletas, etcétera	3.46	3.60	2.21
Los padres saben de qué manera se llevan sus hijos con sus compañeros.	2.65	2.69	2.00
4. REPASO Y EVALUACIÓN	Alumnos	Madres	Padres
	0.75	0.84	0.89
	Promedio		
Los padres apoyan a sus hijos con material adicional de lectura y escritura.	2.81	2.58	2.35
Los padres dedican tiempo para evaluar el nivel de dominio en la materia de Español de sus hijos.	2.21	1.94	1.59
Los padres hacen junto con sus hijos, ejercicios para reforzar su aprendizaje en Español.	1.94	1.79	1.49
Los padres le ponen ejercicios adicionales de la materia de Español a sus hijos para que trabajen en casa.	1.94	1.59	1.34

En la dimensión 2 (Tiempo y espacio proporcionado para el estudio), tanto los alumnos como las madres y los padres obtuvieron los promedios más altos en la pregunta que tiene que ver con “proporcionar los materiales para que el alumno pueda hacer su tarea de Español”, y por el contrario, en los tres casos fueron obtenidos los promedios más bajos en la pregunta sobre “Material adicional para la materia de Español para apoyar el aprendizaje del alumno que no han sido solicitados por el profesor de Español” (libros, revistas, enciclopedias, CD educativos, etc.) (coeficiente de consistencia interna del alumno 0.64, madre 0.54 y padre 0.63).

En la tercera dimensión (Comunicación regular con la escuela: profesores y/o encargados), en las tres instancias se obtuvieron promedios más altos en la pregunta referida a la frecuencia con que los padres asisten a reuniones de información académica, como firma de boletas, presentación de programas académicos, etc. (3.46, 3.60 y 2.21, respectivamente).

En el lado opuesto, también los tres tipos de informantes obtuvieron promedios más bajos en una misma variable (padres o tutores envían recados o llaman por teléfono para solicitar al profesor u otra autoridad, informes sobre el aprendizaje de su hijo(a) o pupilo) (0.95, 0.66 y 0.45, respectivamente).

En la última variable, “Repaso y evaluación”, al igual que en las tres dimensiones anteriores, los promedios más altos y los promedios más bajos fueron similares en los tres grupos de informantes. La pregunta de si los padres apoyan a sus pupilos con material adicional de lectura y escritura obtuvo los promedios más altos (2.81 en alumnos, 2.58 en las madres y 2.35 en los padres); asimismo, la pregunta relacionada con que los padres les dan a sus pupilos ejercicios adicionales de la materia de Español para que trabajen en casa, en los tres casos fueron los promedios más bajos (1.94, 1.59 y 1.34, respectivamente). Sin embargo, un dato peculiar en esta dimensión fue que en los tres casos los rangos de variabilidad de los promedios para las cuatro preguntas fueron breves, es decir, hubo menor dispersión respecto a la media.

Análisis factorial confirmatorio de percepción de apoyo familiar

Fue sometido a prueba un modelo hipotético de análisis factorial confirmatorio de evaluación con autorreporte del apoyo familiar con tres fuentes de información (constructos) y sus indicadores (prome-

dios de las cuatro dimensiones de apoyo familiar). Previamente se construyeron indicadores de cada una de las cuatro dimensiones de apoyo familiar que resultaron con regular o buena consistencia interna en cada una de esas tres fuentes de información (promedios por cada participante en cada dimensión).

En la figura 2 se presenta el modelo resultante de análisis factorial confirmatorio con una aceptable bondad de ajuste respecto al modelo hipotetizado (índice CFI = 0.91). Este modelo muestra en primer lugar que se obtuvo validez convergente de constructo, ya que se encontraron relaciones significativas entre los tres constructos

FIGURA 2
MODELO RESULTANTE DEL ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO DE APOYO FAMILIAR SEGÚN TRES FUENTES DE INFORMACIÓN

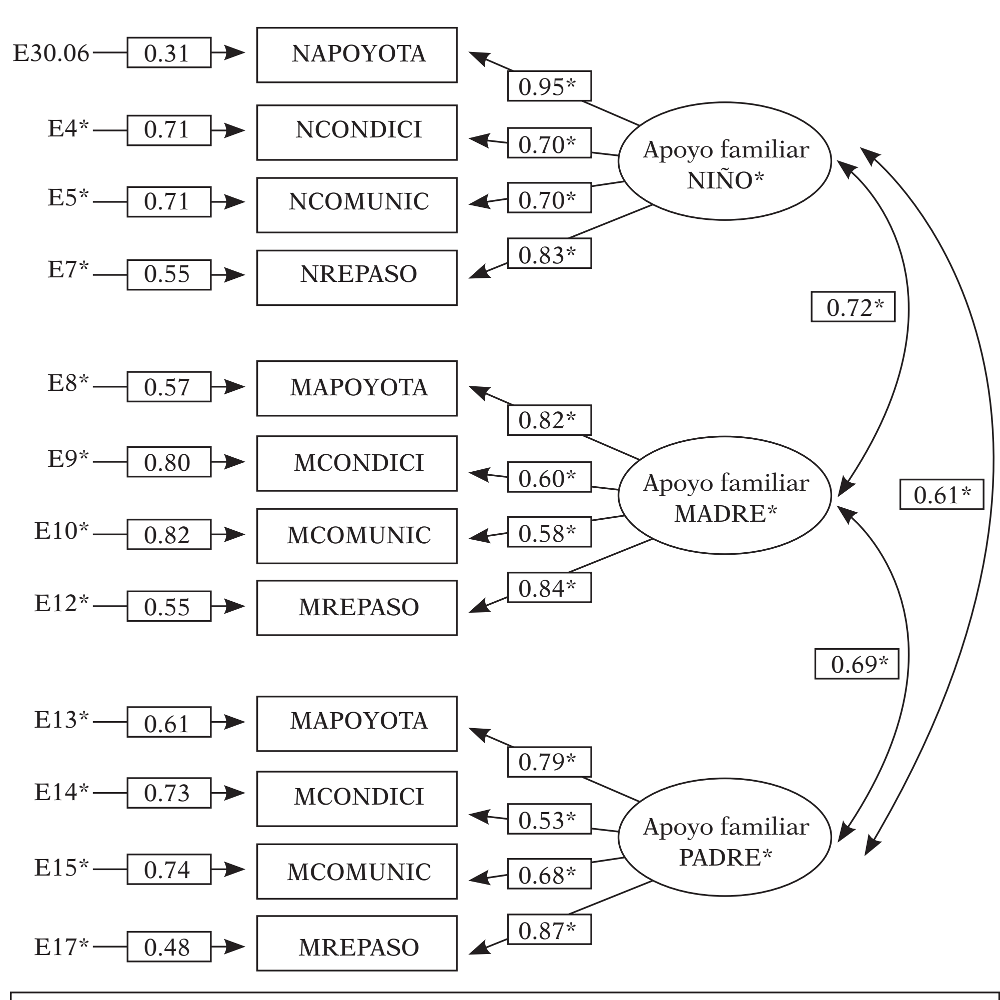


Figura X:
EQS 6 sólo apofam tres_2 resultante Chi Sq. =130.88 P=0.00 CFI=0.91 RMSEA=0.16

y sus indicadores. Asimismo, se obtuvieron índices moderados de covarianzas entre los tres constructos (apoyo familiar según tres fuentes de información), es decir, se obtuvo una aceptable validez divergente de constructo. En conclusión, se cuenta con un cuestionario consistente y válido para indagar el apoyo familiar en tres versiones: los propios estudiantes, las madres y los padres.

Desempeño en lengua escrita

Antes de la obtención de un buen índice de consistencia interna, se analizó la estructuración factorial del instrumento de evaluación de la lengua escrita con 35 ejercicios agrupados en 12 series de actividades. Para un análisis factorial exploratorio (AFE) se obtuvieron 12 indicadores de desempeño en lengua escrita, los cuales resultaron de promediar los puntos obtenidos en cada una de las 12 series de actividades de evaluación. El análisis factorial exploratorio arrojó tres factores, cada uno conformado por cuatro indicadores o series de evaluación (véase la tabla 2).

Con base en estos resultados del AFE, se sometió a prueba un modelo hipotético de análisis factorial confirmatorio (AFC) de la organización de 12 indicadores reorganizados en tres factores, buscando obtener validez convergente y divergente de constructo entre los tres factores.

En la figura 3 se muestra el modelo resultante de AFC que obtuvo validez convergente y divergente de constructo y con buena bondad de ajuste en relación con el modelo hipotético (P = 0.11; CFI = 0.97). No obstante, la variable “Identificar noticias” que en el AFE cargó en el segundo factor, en el AFC resultó ser un indicador confiable del tercer factor. Cada factor fue etiquetado (nombrado) tomando en cuenta la proximidad conceptual de estos indicadores: F1 = reflexión sobre la lengua, F2 = producción de textos y F3 = vocabulario y comunicación.

Para la medición del logro académico de los alumnos en Español se obtuvo un instrumento con buena validez convergente y divergente de constructo con base en actividades apegadas al currículum. De esta forma se tiene una medida más precisa de las competencias lingüísticas que se espera que los alumnos hayan desarrollado durante un ciclo escolar, en lugar de contar solamente con las calificaciones proporcionadas por el maestro y el registro escolar de la escuela. En suma, se cuenta con un instrumento válido y confiable

TABLA 2
ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO DE 12 SERIES DE ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DE LENGUA ESCRITA EN QUINTO GRADO DE PRIMARIA (ROTATION METHOD: VARIMAX)

Series de evaluación	*Componentes*		
	1	*2*	*3*
Rotular conjuntos de materiales (lectura)	.764		
Identificar elementos de noticias (lectura)		.559	.368
Redactar reglamentos (escritura)			.574
Redactar cuentos (escritura)			.799
Escribir mensajes con sinónimos (escritura)	.468	.686	
Completar carta formal (escritura)	.394	.357	.533
Completar datos de sobres (escritura)		.325	.642
Relacionar expresiones idiomáticas (reflexión)		.687	
Escribir sinónimos (reflexión)		.774	
Reconocer partes de una oración (reflexión)	.633		.330
Uso de la coma (reflexión)	.753		
Identificar verbo y pronombre en la oración (reflexión)	.514		.494

para evaluar la lengua escrita en quinto grado de primaria en tres factores. La reflexión sobre la lengua incluyó tareas de lectura y de completamiento de textos cortos cuidando aspectos sintácticos y semánticos; la producción de textos implica escribir párrafos a partir de instrucciones con base, sinónimos y expresiones idiomáticas; vocabulario y comunicación comprende el completamiento de tareas a partir de noticias, reglamentos, cuentos, cartas y sobres.

Modelos de relaciones estructurales

Se propuso un modelo de relaciones estructurales entre el apoyo familiar, la escolaridad de los padres y el desempeño de los estudiantes

FIGURA 3
ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO DE DESEMPEÑO EN LENGUA ESCRITA, QUINTO GRADO DE PRIMARIA

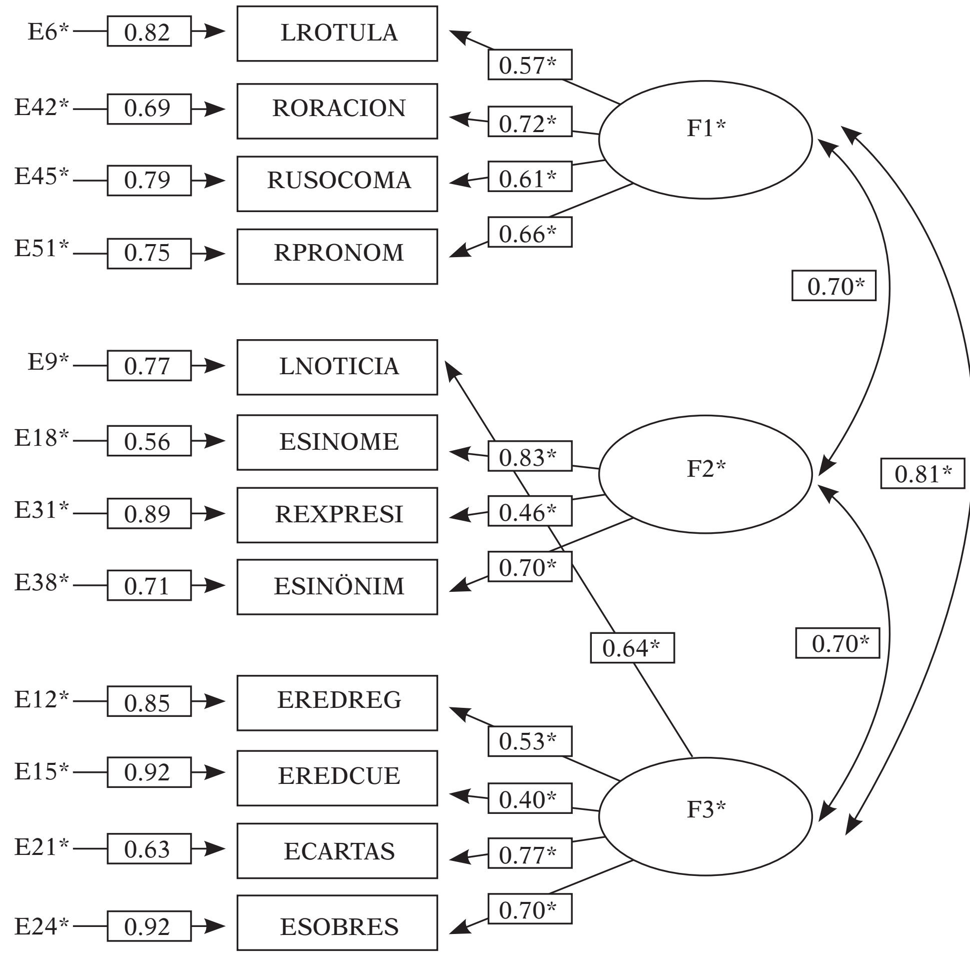


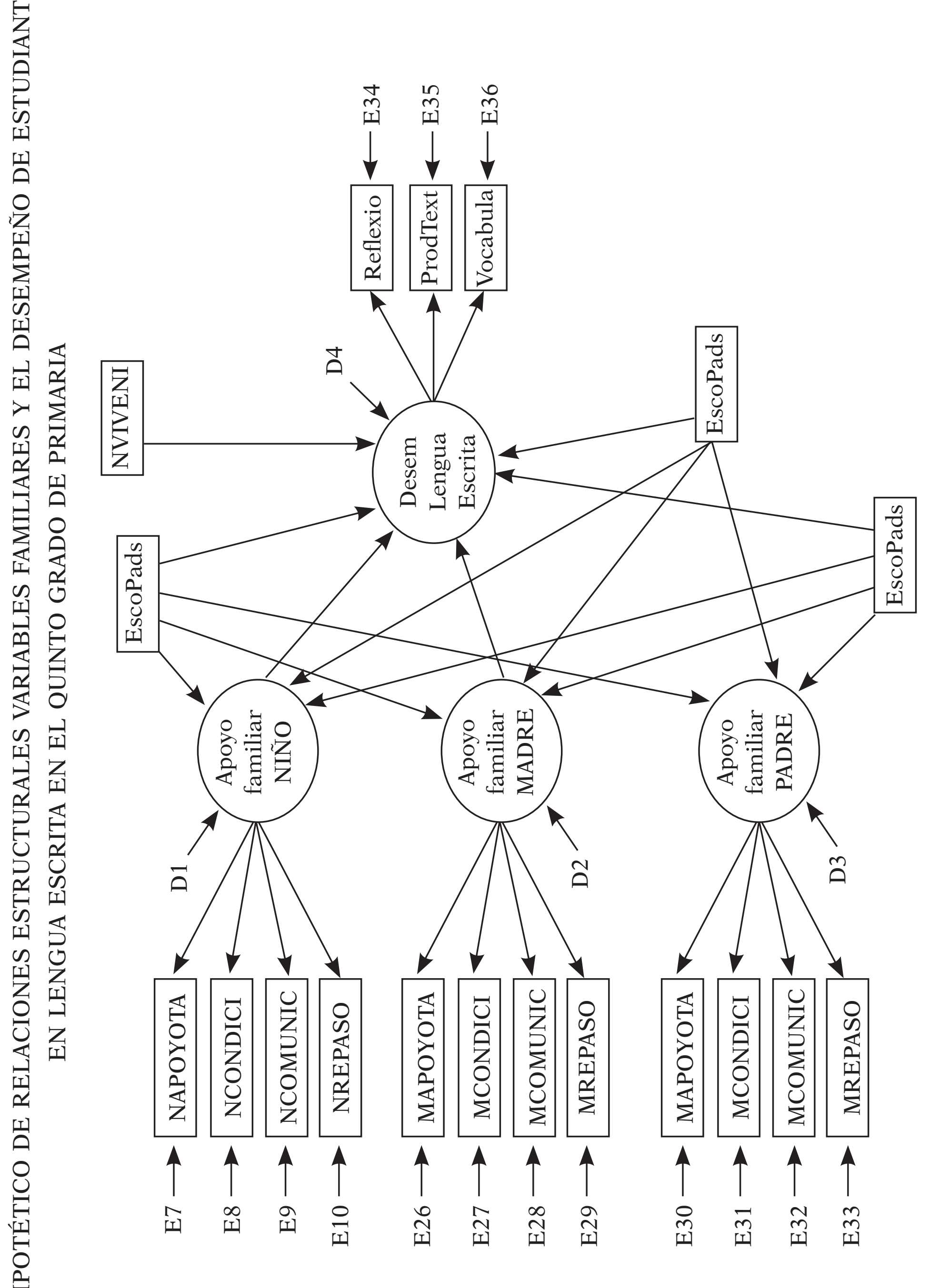
Figura X:
EQS 6 afclengua 3factores resultante afe Chi Sq. =63.43 P=0.11 CFI=0.97 RMSEA=0.04

en lengua escrita (véase la figura 4). Fueron incluidos tres constructos de apoyo familiar: uno para los estudiantes, otro para las madres y un tercero para los padres, y para cada fuente de apoyo familiar (constructo) fueron incluidos cuatro indicadores de apoyo familiar. En el modelo de prueba también fueron introducidos el tiempo que los padres y las madres pasan fuera del hogar, y un indicador de tipo familiar (si el niño vive con ambos padres o sólo con uno de ellos).

El constructo considerado como variable dependiente fue el desempeño académico en lengua escrita en el quinto grado de la escuela

FIGURA 4

MODELO HIPOTÉTICO DE RELACIONES ESTRUCTURALES VARIABLES FAMILIARES Y EL DESEMPEÑO DE ESTUDIANTES EN LENGUA ESCRITA EN EL QUINTO GRADO DE PRIMARIA



primaria, conformado por tres indicadores que resultaron de los análisis factorial exploratorio y confirmatorio: reflexión sobre la lengua, producción de textos y vocabulario y comunicación.

En la figura 5 se presenta el modelo resultante, el cual obtuvo una bondad de ajuste aceptable (CFI = 0.95), en el que se observa que en este grupo de escolares mexicanos que concluyeron el quinto grado de primaria, el apoyo familiar que reporta la madre explica mejor y de manera significativa el desempeño de los niños en evaluaciones de lengua escrita: reflexión sobre la lengua, producción de textos y vocabulario. Por otra parte, el apoyo familiar percibido por el alumno tiene un impacto negativo, pero significativo en el desempeño de la lengua escrita de los alumnos.

Un aspecto por resaltar es que los años de escolaridad de los padres, además de ser un buen predictor del desempeño de los alumnos, aunque en menor grado que el apoyo familiar reportado o autovalorado por la madre, tiene un impacto positivo y significativo en la percepción o valoración del apoyo familiar proporcionado por los padres a los alumnos, en los tres casos (alumnos, madres y padres).

Los indicadores del tiempo que tanto la mamá como el papá pasan fuera de la casa, no influye para nada en el aprendizaje de los niños ni en el apoyo familiar que los niños reciben de sus padres. Asimismo, la variable relacionada con que si el niño vive con ambos padres o sólo con uno de ellos, no tuvo algún impacto en el modelo resultante.

Discusión

Los datos presentados permiten afirmar que en este grupo de escolares mexicanos que concluyeron el quinto grado de primaria, el apoyo familiar que reportan las mamás explica mejor y de manera significativa el desempeño de los niños en evaluaciones de lengua escrita. Este primer hallazgo resalta el compromiso de la madre en el apoyo hacia los hijos en mayor proporción que los papás, es decir, cuando las madres apoyan a sus hijos es probable que éstos obtengan mejor desempeño académico, al menos en la materia de Español. Por el contrario, en este modelo se observó que el apoyo familiar autovalorado por los padres no tiene ningún efecto en el desempeño en lengua escrita. Un aspecto que se debe tomar en cuenta es el tamaño de las muestras de ambos padres, pues de 138 alumnos que

FIGURA 5

MODELO RESULTANTE DE RELACIONES ESTRUCTURALES VARIABLES FAMILIARES Y EL DESEMPEÑO DE ESTUDIANTES EN LENGUA ESCRITA EN EL QUINTO GRADO DE PRIMARIA

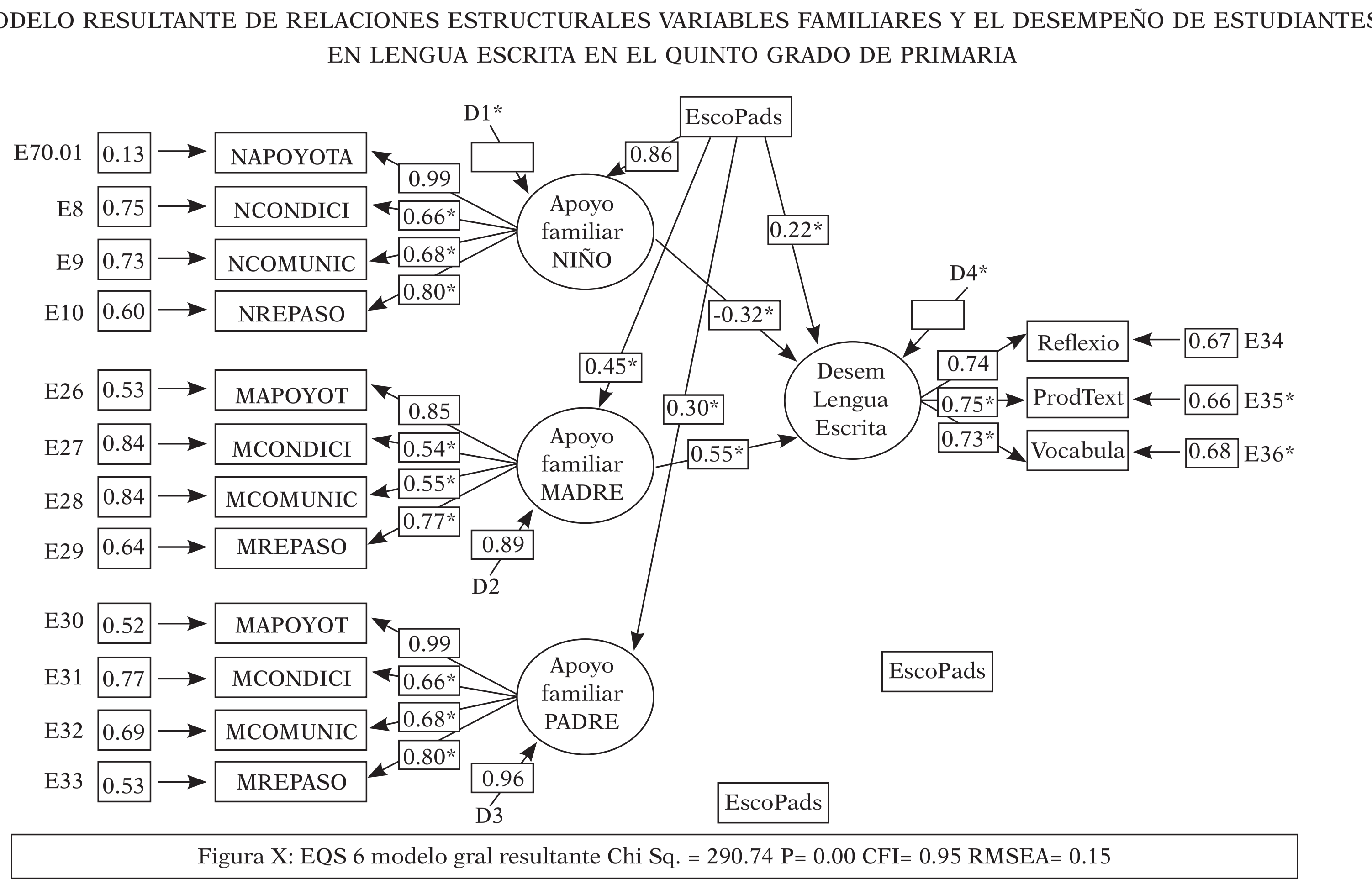


Figura X: EQS 6 modelo gral resultante Chi Sq. = 290.74 P= 0.00 CFI= 0.95 RMSEA= 0.15

iniciaron el estudio sólo 68 papás completaron y devolvieron los cuestionarios de apoyo familiar, en contraste con las 101 mamás que enviaron los cuestionarios.

Un aspecto fundamental para los psicólogos educativos en el trabajo con los padres de familia en el ambiente escolar es el referido al poco interés de los papás por participar en actividades que podrían beneficiar al desarrollo académico y personal de sus hijos. Futuros estudios tendrán que profundizar en las diferentes causas que hacen que los papás participen en menor número que las mamás en este tipo de estudios, las cuales podrían estar relacionadas con diferencias en niveles socioeconómicos y educativos de los padres de familia, así como el tipo de escuela, privada o pública, al que asisten los alumnos (Ademola y Olajumoke, 2009; Desforges y Abouchaar, 2003).

En este estudio, los participantes provienen de escuelas públicas de condición socioeconómica media-baja, en la cual por lo general ambos padres trabajan, pero en el modelo resultante los indicadores del tiempo que tanto la mamá como el papá pasan fuera de la casa no influyó en el desempeño académico de los niños, ni en el apoyo familiar percibido por los niños y autopercibidos por las mamás y los papás. Por esta razón, futuras indagaciones tendrán que incluir aspectos más finos de expectativas, interés y compromiso de los padres, así como los casos de alumnos con familias uniparentales o con ausencia de uno de los padres por cuestiones de migración o trabajo fuera de la ciudad.

Un segundo aspecto importante que debe ser remarcado es la relación significativa pero negativa entre la percepción de los estudiantes del apoyo familiar que reciben de parte de sus padres y su logro académico en lengua escrita. Esto puede estar indicando que cuando el niño percibe mayor involucramiento de sus padres en su estudio y aprendizaje en la materia de Español, él obtendrá bajo nivel de desempeño en lengua escrita; es decir que, de acuerdo con el alumno, los padres sí se están involucrando en su proceso educativo, pero este involucramiento no está siendo un apoyo parental satisfactorio para el niño. Al parecer, estas relaciones negativas entre percepción de apoyo familiar y rendimiento académico dependen de características específicas de los alumnos o grupos de alumnos involucrados en los estudios de esta naturaleza; por ejemplo, en el trabajo de Chen (2008) esta relación negativa sólo se da en uno de los tres grados escolares de secundaria, por el contrario, en el es-

tudio de Bazán, Castellanos y López (2010) con alumnos mexicanos de cuarto grado de primaria, la percepción de apoyo familiar explicó de manera positiva y significativa el rendimiento académico en lectura y escritura. Futuras investigaciones tendrán que examinar con mayor precisión las características psicosociales y de desarrollo de los alumnos y su contexto familiar y escolar, para tener una mejor apreciación del soporte familiar en su proceso educativo.

Un tercer punto por resaltar es la influencia de la escolaridad de ambos padres tanto para explicar el desempeño de los niños como para explicar el apoyo familiar reportado por los propios niños, las mamás y los papás. En esta investigación, la escolaridad de los padres también es un buen predictor del logro educativo, pero en menor proporción respecto al apoyo familiar autopercibido por las mamás y al percibido por los alumnos, pero también tiene influencia significativa sobre la percepción que tienen del apoyo familiar, tanto los alumnos como las mamás y los papás. Esto quiere decir que la escolaridad de los padres es una variable que debe ser tomada en cuenta en un modelo que pretenda explicar el rendimiento académico de los estudiantes, puesto que ha mostrado tener un poder explicativo directo e indirecto del rendimiento académico. Este hecho coincide con hallazgos reportados en otros estudios con niños latinos de que el nivel de escolaridad de los padres influye en el rendimiento escolar, sólo en menor grado comparado con acciones de apoyo familiar y la motivación e interés de la familia por el progreso educativo del alumno, o cuando estas últimas variables son consideradas como mediadoras entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento escolar de los hijos (Bazán, Sánchez y Castañeda, 2007; Bazán, Castellanos y López, 2010; Barber, 1988; Mella y Ortiz, 1999).

Un cuarto aspecto que se debe considerar es el de incluir la percepción de apoyo familiar como una variable que puede predecir las variables de desempeño académico de estudiantes, especialmente de educación básica. Los datos de este estudio coinciden con otros datos obtenidos con escolares egipcios, nigerianos, hongkonenses y mexicanos respecto a que el apoyo familiar percibido influye significativamente en indicadores de desempeño o rendimiento escolar (Abd-El-Fattah, 2006; Ademola y Olajumoke, 2009; Bazán *et al.*, 2007, 2010; Chen, 2005). Sin embargo, una fortaleza de este estudio en relación con los autores referidos es contar con una escala que mide de manera precisa la percepción del apoyo familiar en cuatro

diferentes factores, referidos propiamente a actividades de soporte en casa al alumno para su progreso académico complementario al aprendizaje en la escuela: apoyo en tareas escolares, proporcionar tiempo y espacio adecuados, mantener comunicación con el maestro, y actividades de repaso y evaluación. Este cuestionario mostró ser confiable y con buena validez convergente y divergente de constructo para rastrear el apoyo familiar en factores diferentes, dado que la medición del apoyo familiar no puede ser unidireccional.

Futuros estudios, especialmente en el contexto mexicano, tan rico y tan diverso en lo cultural, en lo étnico y en lo socioeconómico, deberán ser abordados con suma urgencia sobre la relación entre el apoyo familiar u otras variables familiares y su influencia en el aprendizaje y en los indicadores de rendimiento escolar, considerando cuáles son los rasgos comunes y cuáles los marcadamente diferentes en la percepción y las estrategias de apoyo familiar y su efecto en el desempeño académico y el aprendizaje escolar, cuidando esos aspectos culturales y socioeconómicos, así como el tipo de sistema escolar, más allá de los efectos que puede causar un currículum único en la escuela primaria.

Bibliografía

ABD-EL-FATTAH, S. (2006), "The Relationship among Egyptian Adolescents' Perception of Parental Involvement, Academic Achievement, and Achievement Goals: A Mediational Analysis", en *International Education Journal*, vol. 7, núm. 4, pp. 499-509.

ADEMOLA, O. y A. OLAJUMOKE (2009), "Parental Involvement as a Correlate of Pupils' Achievement in Mathematics and Science in Ogun State, Nigeria", en *Educational Research and Reviews*, vol. 4, núm. 10, pp. 457-464.

BARBER, B. (1988), "The Influence of Family Demographics and Parental Teaching Practices on Peruvian Children's Academic Achievement", en *Human Development*, vol. 31, núm. 6, pp. 370-377.

BAZÁN, A.; D. CASTELLANOS y M. LÓPEZ (2010), "Structural Modeling of Variables Related to Parental Support in Mexican Children's Perfomance on Reading and Writing", en *Educational Research and Reviews*, vol. 5, núm. 10, pp. 557-568.

———; B. Osuna y G. Ross (2003), "Interés familiar, opinión del maestro y desempeño en lectura y escritura en niños de primaria", en *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 20, pp. 255-264.

———; B. Sánchez y S. Castañeda (2007), "Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 33, pp. 701-729.

———; Y. Vega y L. Acuña (2001), "Efectos de un método para la enseñanza de la lectura y escritura en el primer grado de primaria", en A. Bazán (comp.), *Enseñanza y evaluación de la lectura y la escritura, algunos aportes de la investigación en psicología*, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Instituto Tecnológico de Sonora, pp. 41-64.

Blanco, E. (2008), "Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel", en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 1, pp. 58-84.

Castro D.; B. Lubker, D. Bryant y M. Skinner (2002), "Oral Language and Reading Abilities of First-Grade Peruvian Children: Associations with Child and Family Factors", en *International Journal of Behavioral Development*, vol. 26, pp. 334-344.

Chen, J. (2005), "Relation of Academic Support from Parents, Teachers, and Peers to Hong Kong Adolescents' Academic Achievement: The Mediating Role of Academic Engagement", en *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, vol. 131, núm. 2, pp. 77-127.

——— (2008), "Grade-Level Differences: Relations of Parental, Teacher and Peer Support to Academic Engagement and Achievement among Hong Kong Students", en *School Psychology International*, vol. 29, núm. 2, pp. 183-198.

Delgado, M. A.; A. González y C. O. Martínez (2011), "Familia y preescolar. ¿Es posible una relación significativa?", ponencia en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_10/1047.pdf>, comie.

Desforges, Ch. y A. Abouchaar (2003), *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*, Reporte de Investigación RR433 (Research Report RR433), Department for Education and Skills.

EPSTEIN, J. (1995), "School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share", en *Phi Delta Kappan*, vol. 76, núm. 9, pp. 701-712.

_______ y S. SHELDON (2006), "Moving Forward: Ideas for Research on School, Family, and Community Partnerships", en C. F. Conrad y R. Serlin (eds.), *Sage Handbook for Research in Education: Engaging Ideas and Enriching Inquiry*, Thousand Oaks, Sage, pp. 117-138.

GUEVARA NIEBLA, G. (2011), *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano. (Antología histórica)*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México/SEP.

HENDERSON, A. y K. MAPP (2002), *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*, Austin, Southwest Educational Development Laboratory.

HOOVER-DEMPSEY, K.; O. BASSLER y J. BRISSIE (1992), "Explorations in Parent-School Relations", en *The Journal of Educational Research*, vol. 85, núm. 5, pp. 287-294.

_______; A. BATTIATO, J. WALKER, R. REED, J. DEJONG y K. JONES (2001), "Parental Involvement in Homework", en *Educational Psychologist*, vol. 36, núm. 3, pp. 195-209.

LIM, M. (2012), "Unpacking Parent Involvement: Korean-American Parents Collective Networking", en *School Community Journal*, vol. 22, núm. 1, pp. 89-109.

MELLA, O. e I. ORTIZ (1999), "Educational Achievement. Differential Influences of External and Internal Factors", en *Latin American Journal of Educational Studies*, vol. 29, pp. 69-92.

MORENO, T. (2010), "La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar", en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 14, núm. 2, pp. 241-255.

PEÑA, D. (2000), "Parent Involvement: Influencing Factors and Implications", en *The Journal of Educational Research*, vol. 94, núm. 1, pp. 42-54.

REGLIN, G. (2002), "Proyect Reading and Writing (R.A.W.): Home Visitations and the School Involvement of High-Risk Families", en *Education*, vol. 123, núm. 1, pp. 153-162.

ROTHSTEIN-FISCH, C.; E. TRUMBULL, A. ISAAC, C. DALEY e I. PÉREZ (2003), "When 'Helping Someone Else' is the Right Answer:

Bridging Cultures in Assessment”, en *Journal of Latinos and Education*, vol. 2, núm. 3, pp. 123-140.

SÁNCHEZ, P.; A. VALDÉS, N. REYES y E. CARLOS (2010), “Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México”, en *Liberabit*, vol. 16, núm. 1, pp. 71-80, disponible en <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3254168.pdf>.

SCHMELKES, S. (1994), “La desigualdad en la calidad de la educación primaria”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 24, núm. 1-2, pp. 13-38.

SHELDON, S. y J. EPSTEIN (2005), “Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement”, en *The Journal of Educational Research*, vol. 98, núm. 4, pp. 196-207.

TINKLER, B. (2002), “A Review of Literature on Hispanic/Latino Parent Involvement in K-12 Education”, en *ERIC*, disponible en <http://eric.ed.gov/?id=ED469134>.

TRUMBULL, E.; C. ROTHSTEIN-FISCH y E. HERNÁNDEZ (2003), “Parent Involvement in Schooling-According to Whose Values?”, en *The School Community Journal*, vol. 13, núm. 2, pp. 45-72.

________; C. ROTHSTEIN-FISCH y P. M. GREENFIELD (2000), *Bridging Cultures in our Schools: New Approaches that Work*, San Francisco, WestEd.

VALDÉS, A.; M. MARTÍN y P. SÁNCHEZ (2009), “Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 1, disponible en <http://redie.uabc.mx/vol.11no.1/contenido-valdes.html>.

________ y M. URÍAS (2011), “Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos”, en *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. 134, pp. 99-114.

2. Análisis de la participación de las familias en la educación en México. Una guía para la intervención y la investigación*

*Pedro Sánchez Escobedo***
*Ángel Alberto Valdés Cuervo****

Introducción

En este capítulo se intenta exponer los efectos que genera la participación de las familias en la educación en el éxito académico de los estudiantes y en la mejora de los procesos de gestión escolar. Se analizaron las formas en que las familias pueden apoyar la calidad educativa y los factores familiares y escolares que se constituyen en barreras para una participación efectiva de los padres en la educación. Por último, se presentó un modelo de los factores involucrados en el logro escolar de estudiantes de educación básica, mismo que pretende servir a los investigadores educativos como un marco general de referencia desde donde abordar los aspectos relativos al contexto familiar que afectan la calidad educativa.

Participación de los padres en la educación de los hijos

La relación entre una participación efectiva de los padres en la educación de los hijos y el éxito escolar, entendido éste como logro académico y compromiso con la escuela, ha sido ampliamente documentada en la literatura. Existen, por ejemplo, los clásicos estudios estadounidenses de los años sesenta, que demostraron que aspectos relativos al contexto familiar eran importantes en la explicación del éxito de los estudiantes en la escuela, en especial enfatizaron la relevancia de aspectos estructurales del contexto familiar tales como

* La correspondencia respecto a este capítulo puede ser enviada a Pedro Sánchez al correo <psanchez@uady.mx>.
** Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación.
*** Instituto Tecnológico de Sonora, Departamento de Educación.

el nivel socioeconómico y educativo de los padres (Coleman *et al.*, 1966). La continuación de esta línea de investigación evidenció que también elementos relativos al funcionamiento de la familia ejercen influencia en el éxito escolar de los estudiantes. Dicha línea de investigación ha hecho énfasis en los efectos de la participación de los padres en la educación en el logro escolar de los hijos (Epstein *et al.*, 2002; Valdés y Urías, 2010).

En la investigación educativa, la participación de los padres ha sido definida de diversas maneras, tales como la asistencia a eventos escolares (Stevenson y Baker, 1987) o el apoyo al hijo con las tareas escolares (Grolnick, Benjet, Kurowski y Apostoleris, 1997). No obstante, existe un acuerdo general con respecto a que la participación de las familias en la educación comprende todas las actividades que éstas realizan en el propio hogar para apoyar el aprendizaje del currículo escolar, con las instituciones escolares y con la comunidad para fomentar el éxito académico de sus hijos y los estudiantes en general (Georgiou, 1996; Daniel, 2011; Lewis, 1992).

Grolnick y Slowiaczek (1994) afirman que la participación de los padres en la educación de los hijos puede adoptar tres formas: *a*) conductual: involucramiento de los padres en las actividades de la escuela, dentro de las que se pueden mencionar asistir a conferencias y apoyar con las tareas escolares, entre otras; *b*) cognitiva-intelectual: acciones que implican al hijo en actividades que lo estimulan intelectualmente, tales como asistir a bibliotecas o museos, y *c*) personal: prácticas destinadas a mantenerse informado y estar al corriente de la conducta y el aprovechamiento del hijo en la escuela.

Por su parte, Epstein *et al.* (2002) identificaron seis formas en que los padres pueden participar en la educación: *a*) crianza, que comprende acciones por parte de la familia para promover la adquisición de hábitos, valores y conductas que facilitan la adaptación a las demandas de la escuela; *b*) comunicación con la escuela, que se refiere a prácticas dirigidas a mantener y compartir información con docentes y directivos, con el propósito de favorecer el desempeño del hijo y la gestión de la escuela; *c*) apoyo del aprendizaje en casa, que incluye la supervisión y ayuda en la realización de las actividades extraescolares que sustentan el aprendizaje del currículo escolar; *d*) toma de decisiones, que involucra acciones tales como formar parte de las organizaciones que participan en las decisiones relativas a la gestión escolar; *e*) voluntariado, que implica el involucramiento de los padres en actividades dirigidas a utilizar los recur-

sos de la comunidad para apoyar el aprendizaje de los estudiantes en el funcionamiento efectivo de la escuela, y *f*) colaboración con la comunidad, que comprende acciones destinadas a utilizar los recursos de sus comunidades con el propósito de favorecer la gestión de la escuela y el aprendizaje de los hijos.

Por último, Fantuzzo, McWayne, Perry y Childs (2004) consideran que la participación de los padres se puede clasificar en: *a*) enfocada en el hogar, donde incluyen las prácticas que desde la casa apoyan el aprendizaje de los contenidos curriculares de la escuela; *b*) enfocadas en la escuela, las cuales implican la participación de los padres en las actividades de la escuela (voluntariado, participación en eventos y viajes académicos), y *c*) comunicación con la escuela, que implica acciones para promover una mejor comunicación con los docentes y el personal de la escuela con respecto a la conducta y el aprendizaje del hijo.

Se consideró pertinente para este estudio y para la intervención en la temática, diferenciar la participación de los padres en la educación de los hijos de acuerdo a si ésta se enfoca en el "aprendizaje de los estudiantes" o en la "gestión de la escuela". Si bien las dos son necesarias, ambas afectan de manera diferente la calidad educativa, ya que mientras la enfocada en el "aprendizaje del hijo" se relaciona de manera más directa con el éxito académico, la relativa a la "gestión de la escuela" implica un mayor grado de responsabilidad y participación social y se asocia al mejoramiento del funcionamiento de la escuela y del sistema educativo como tal (Bellei, Gubbins y López, 2002; Epstein, 2011). Esta última es precisamente la participación que se presenta con menor frecuencia en los padres y madres en México, y explica en parte los problemas en el funcionamiento de los "consejos de participación social" y las "sociedades de padres", órganos de los que se espera un papel importante en presionar desde la sociedad civil la mejora de las prácticas y políticas educativas (Valdés, Wendlant, Carlos y Urías, 2014).

En resumen, desde el punto de vista metodológico, resulta importante distinguir dos tipos cualitativamente diferentes de participación de los padres en la educación de sus hijos. El primero está relacionado con su actuación en la escuela como institución e involucra, entre otros aspectos, la comunicación con los docentes y directivos, la participación en eventos y actividades organizadas por la escuela (juntas, festivales, patronato, etc.) y el involucramiento en las "sociedades de padres de familia" y los "consejos de parti-

cipación social". El segundo se refiere específicamente al apoyo que brindan los padres a los hijos desde el hogar, cuando por ejemplo garantizan la satisfacción adecuada de las necesidades físicas y emocionales de los hijos, crean condiciones adecuadas para el aprendizaje, supervisan la realización de las tareas escolares y fomentan actitudes positivas hacia el aprendizaje y la escuela.

En cualquier caso, para que el involucramiento de los padres en la educación de los hijos resulte efectivo en la mejora del proceso educativo, éstos deben contribuir con acciones y conocimientos que complementen las habilidades profesionales de los maestros y que coadyuven a fortalecer los programas académicos y sociales. Un involucramiento exitoso de los padres también debe enfocarse en crear relaciones positivas con el personal de la escuela e involucrar acciones que apoyen el éxito escolar de los hijos (Comer y Haynes, 1991; Epstein, 2011).

Los hallazgos relativos al tema muestran consenso en el hecho de que cuando las escuelas, las familias y la comunidad trabajan juntos para apoyar el aprendizaje de los hijos éstos tienden a estar más tiempo en la escuela, mejoran su logro escolar y presentan mayor compromiso en la realización de las actividades escolares y el aprendizaje en general. Según el Michigan Department of Education (2001) los hijos cuyos padres participan más en la educación tienden a:

- Obtener mejores calificaciones y a alcanzar más altos niveles educativos.
- Reprobar menos exámenes y ganar más créditos.
- Asistir con más regularidad a la escuela.
- Mostrar mejores habilidades sociales, mejor conducta y adaptarse mejor a la escuela.
- Tener mayor probabilidad de acceder a la educación superior.

La participación de los padres en la educación resulta beneficiosa para el éxito escolar cuando ésta procura coadyuvar a mejorar el aprendizaje de los estudiantes y el funcionamiento de la escuela, se basa en una relación de respeto y confianza con los docentes, fomenta el valor del aprendizaje y el desarrollo de actitudes positivas hacia la escuela y se enfoca en el desarrollo de habilidades para apoyar de manera efectiva el aprendizaje de los hijos (Epstein, 2011; Hepworth y Riojas-Cortez, 2012).

No obstante, existen formas de participación de los padres en la educación que no ejercen efectos positivos en el logro escolar o incluso lo afectan de manera negativa. Esto ocurre cuando la relación de los padres con la escuela y los docentes se basa en la desconfianza, el conflicto y la lucha por el poder. También la familia deja de ser un apoyo cuando no valoran la influencia positiva de la escuela y del aprendizaje, priorizan otras actividades del hijo (laborales, deportivas o de apoyo al hogar) antes que las educativas y no se preocupan por el desarrollo de competencias que les permitan apoyar de manera efectiva el aprendizaje de los hijos y el funcionamiento de la escuela (Hornby y Lafaele, 2011; Ortiz, 2004).

Factores familiares y escolares que afectan la participación de los padres en la educación de los hijos

En México, en comparación con otros países, existen pocos estudios e información sobre la participación de los padres en las actividades escolares de sus hijos y la investigación educativa sobre la familia-escuela es emergente. Sin embargo, los hallazgos muestran efectos positivos de la participación de las familias en la educación de los hijos (Bazán, Sánchez y Castañeda, 2007; Sánchez, Valdés, Reyes y Carlos, 2010; Silas, 2008; Valdés y Yáñez, 2013).

Con el fin de atender esta debilidad y servir de guía para futuros estudios, en este apartado se abordaron aspectos relativos a las familias y la escuela que afectan la participación de las familias. No obstante, se debe destacar que existen otros factores relativos al propio estudiante, la política educativa y la comunidad que también afectan la participación de los padres y que debido a limitaciones de espacio y a la naturaleza de este estudio no fueron tratados de manera particular.

Características de los padres. Algunas características de los padres pueden afectar su participación en la educación de los hijos. De todo el conjunto de posibles variables de influencia, las que más han recibido atención en la investigación realizada en la temática tanto fuera como dentro de México son: el género, el nivel socioeconómico, la escolaridad y la ocupación de los padres.

Con respecto al género, la investigación reporta que las madres participan con mayor frecuencia en la educación de los hijos (Gottzén, 2011; Moreno, Valdés y Sánchez, 2008; Sánchez *et al*., 2010;

Valdés, Sánchez y Martín, 2009). Sin embargo, es pertinente destacar que cuando el padre se involucra su participación impacta de manera importante en el éxito escolar del hijo (Hoover-Dempsey *et al*., 2001; Moreno *et al*., 2008).

Aunque los reportes de los estudios relativos a la relación del nivel socioeconómico de los padres con la participación en la educación de los hijos no siempre han sido consistentes, pues en su mayoría refieren que un bajo nivel socioeconómico de la familia constituye una barrera a la participación efectiva de los padres en la educación (Hornby y Lafaele, 2011; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen y Sekino, 2004).

En lo relativo al nivel académico de los padres, se ha encontrado que existe una participación más efectiva en la educación de los hijos en los padres con mayor nivel de estudios (Flouri y Buchanan, 2003; Pleck, 1997). Una posible hipótesis para explicar este hecho es que los padres con mayor educación desarrollan mejores competencias para apoyar a los hijos, una mayor conciencia del valor de la educación e incluso facilidades para comunicarse con los docentes.

Con respecto a la ocupación, la investigación abordó fundamentalmente el tiempo de trabajo de la madre, donde se reporta una relación inversa entre el tiempo que le dedica al mismo y su involucramiento en la educación de los hijos (Epstein, 2011). Esto se puede asociar a una visión tradicional de los roles familiares, en la que el hombre participa poco en las labores de mantenimiento del hogar dentro de la familia, lo cual sobrecarga de roles a la mujer y por ende disminuye el tiempo que la misma le puede dedicar a la educación de los hijos (Valdés, 2007).

Estructura familiar. La investigación existente acerca del efecto de características estructurales de la familia en su participación en educación ha sido amplia y en ella se encuentran algunos resultados consistentes. Por ejemplo, se ha reportado una relación negativa entre la participación de los padres en la educación con el tamaño de la familia (Menaghan, 1999) y la existencia de una estructura familiar monoparental (Arnold, Zeljo, Doctoroff y Ortiz, 2008; Cherian y Malehase, 2000).

Funcionamiento familiar. Hay común acuerdo en que existen aspectos del funcionamiento familiar que afectan la participación de los padres. Dentro de ellos se han indagado las creencias de los padres con respecto a la educación de los hijos; en este tema se encontró que cuando éstos valoran el beneficio de retorno de la educación,

consideran importante su relación con los docentes y el apoyo al aprendizaje en la casa para el logro escolar de los hijos, tienden a participar de manera más activa en educación (Newland, Chen y Coyl-Sheperd, 2013; Valdés y Urías, 2011).

En este nivel de análisis se encontró también que existe una mayor participación de los padres en la educación cuando logran generar un clima familiar de calidad, caracterizado por una relación respetuosa y afectiva entre los propios padres y de éstos con los hijos, el desarrollo de acciones destinadas a promover en los hijos valores relacionados con el trabajo escolar, la existencia de acuerdos en cuanto al establecimiento de reglas que apoyan la creación de hábitos de estudio y la presencia de actividades que estimulan cognitivamente a los hijos (DeDonno y Fagan, 2013; Sturge-Apple, Davies y Cummings, 2010).

Relacionados con las escuelas. Son quizá las creencias y prácticas de los docentes con respecto al papel de los padres en la educación los aspectos que mayor efecto tienen en el grado en que los padres participan en la educación de los hijos. Aunque existe acuerdo entre los docentes respecto a la importancia del involucramiento de los padres en la educación de los hijos, subsisten posiciones encontradas en éstos con respecto a la intensidad, las formas y el alcance de dicha participación (Hepworth y Riojas-Cortez, 2012).

Por ejemplo, es frecuente encontrar que los docentes limiten el involucramiento de los padres al apoyo del aprendizaje en casa y se manifiesten contra otro tipo de intervención de los padres en aspectos relacionados con la escuela argumentando que entorpecen la labor educativa del maestro. Para ilustrar lo anterior se puede citar a Bello (2004), quien después de entrevistar a docentes y directivos de escuelas primarias públicas de la ciudad de México concluyó que estos actores piensan que:

> La intervención en lo académico del padre de familia sólo entorpecería la labor del maestro [...] los padres sí pueden participar, pero sólo en cuestiones sociales o en recaudación de fondos para mantenimiento de las escuelas pero en lo académico no porque no tienen la formación de un docente, en lo pedagógico y didáctico (Bello, 2004:27).

La revisión de la literatura con respecto a la interacción de los padres con la escuela permitió inferir tres tipos de relación entre

familias y escuelas: *a*) conflictiva, cuando los padres entorpecen o dificultan la labor del maestro en la educación. Esto se presenta cuando aquéllos poseen creencias y valores que afectan la participación de los niños en actividades cívicas, imputan a los maestros mayores responsabilidades de las que ellos tienen o hacen defensas innecesarias de los hijos cuando presentan problemas disciplinarios o relativos al incumplimiento de normas de la escuela; *b*) evasiva, la cual se caracteriza por el poco interés o una pobre participación de los padres, lo que implica que se relacionan esporádicamente con la escuela y los maestros, no se esfuerzan por fomentar el desarrollo en los hijos de competencias, valores y normas que faciliten la integración de los mismos al contexto escolar y atribuyen a la escuela y/o al hijo toda la responsabilidad por el éxito escolar, y *c*) sinérgica, que evidentemente es la más deseable ya que en ésta padres y maestros trabajan juntos en las actividades educativas y el aprendizaje de los hijos/alumnos y tienen los mismos fines y aspiraciones. La comunicación entre padres y maestros se basa en la buena fe en la actuación de cada uno, es decir, los padres confían en que el maestro hace lo mejor posible por enseñar y el maestro piensa que los padres desean y están dispuestos a apoyar el aprendizaje de sus hijos.

Con respecto a lo anterior se descubrió que los padres participan de manera más efectiva en la educación de los hijos cuando los docentes y las escuelas (Carlisle, Stanley y Kemple, 2005; Chait, Gareis y Brennan, 2010; Epstein, 2011; Feyl, 2000):

- Valoran como positiva la participación de los padres.
- Consideran como parte de la función del docente y los directivos el fomento de la participación de los padres en la educación de los hijos.
- Se preocupan por conocer las características socioeconómicas y culturales de la familia para adecuar las acciones que realizan a estas circunstancias.
- Promueven la adquisición de competencias en los padres para participar de diferentes formas en la educación.
- Utilizan diversas estrategias para involucrar a los padres con la escuela.
- Desarrollan acciones para que los padres se sientan bienvenidos a la escuela.

- Promueven la participación de los padres como voluntarios en el apoyo del aprendizaje de los hijos y en la toma de decisiones de la escuela.

Modelo para el análisis de la participación de las familias en educación

Resulta evidente que el logro escolar es un fenómeno que se encuentra influido por variables del estudiante y por otras situadas en los principales contextos de desarrollo del mismo: comunidad, familia y escuela. Estas variables interactúan entre sí de forma compleja afectando de forma diferente el éxito escolar de los estudiantes.

Para contextualizar la propuesta de un modelo para el análisis de la participación de los padres en la educación se presentó un esquema acerca de los factores que influyen en el logro escolar, donde se visualiza el lugar que ocupa el contexto familiar. Este modelo permite ubicar el logro académico de los estudiantes dentro de un complejo contexto social, educativo, familiar y personal, lo que facilita ponderar el grado de influencia de muchas de las variables involucradas, bajo la premisa de que estas interactúan como vectores diferenciales de influencia y que determinan ulteriormente el logro escolar (véase la tabla 1).

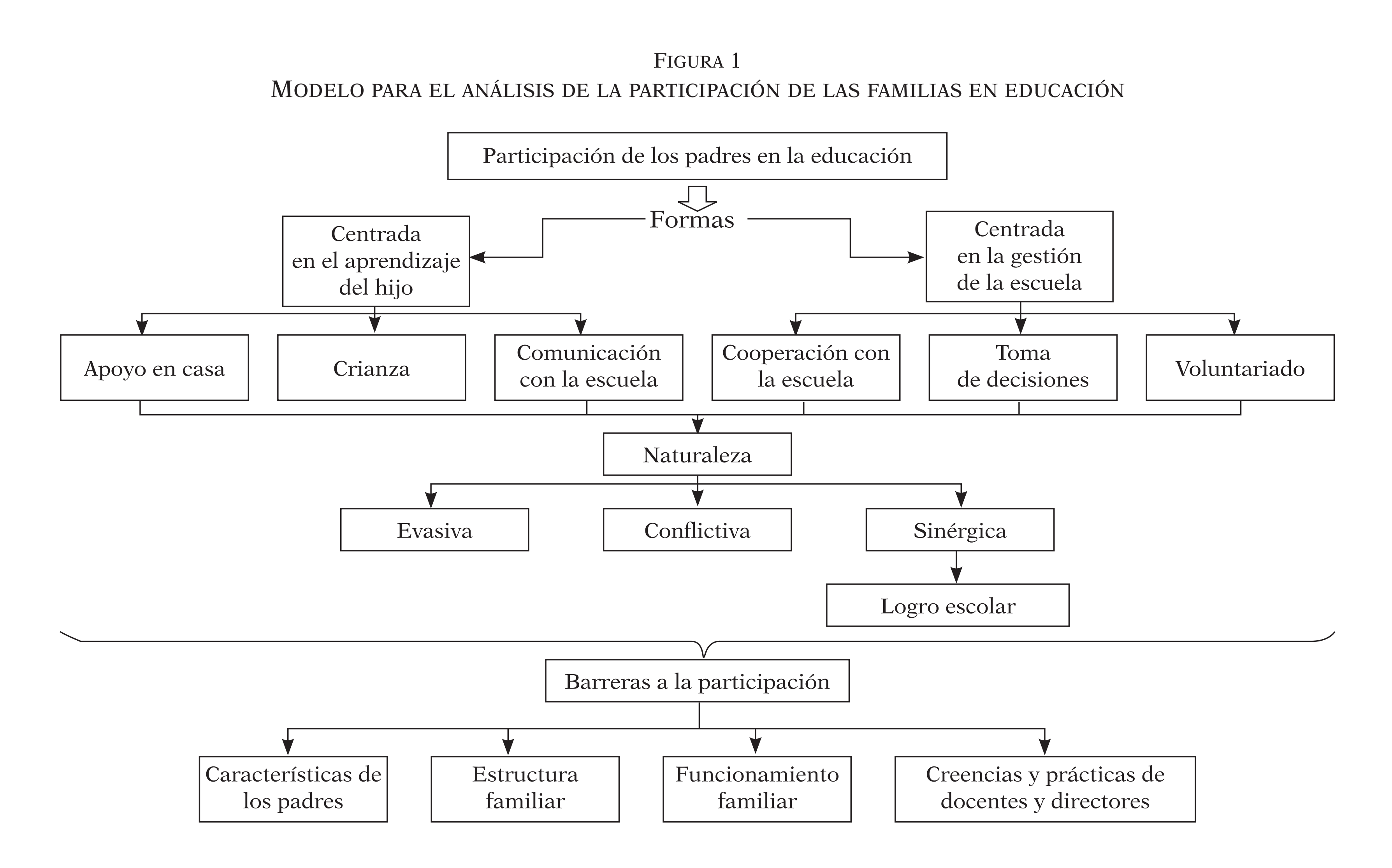
En particular, dado la naturaleza de este trabajo, se abordó el análisis de uno de los elementos del contexto familiar que afectan el logro escolar, en este caso particular la participación de los padres en educación. La importancia de este factor radica en que es más fácilmente modificable que otros aspectos de naturaleza estructural de la familia y además en que los resultados de la investigación señalan que una participación efectiva de los padres en la educación de los hijos puede atenuar los efectos de condiciones estructurales sociales y familiares adversas (Bazán *et al.*, 2007; Epstein, 2011; Valdés y Echeverría, 2004).

Cuando un docente o un investigador se propone analizar aspectos relativos a la participación de los padres en la educación de los hijos debe tener en cuenta los diversos ámbitos en que puede enfocarse la misma, las formas en que puede presentarse en los diversos ámbitos, cómo influye en el logro escolar y el funcionamiento de la escuela así como las barreras que pueden dificultar la misma (véase la figura 1).

TABLA 1
FACTORES QUE AFECTAN LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS

Factores	*Variables*	*Indicadores*
Sociales	Política educativa	Procesos de selección de docentes Políticas de fomento a la participación social
Escolares	Directivos	Prácticas de gestión y liderazgo
	Docentes	Prácticas de enseñanza Creencias con respecto a la participación de las familias en educación Prácticas de fomento a la participación de las familias
	Consejos escolares	Involucramiento en la gestión de la escuela
Familiares	Asociados a los padres	Género Nivel educativo
	Estructurales	Tipo de familia (nuclear o monoparental) Nivel socioeconómico
	Procesales	Creencias con respecto a la educación Calidad de la relación entre los padres Dinámica familiar Estilos de crianza
Individuales	Intelectuales	Desempeño académico del hijo
	Afectivos	Motivación del hijo por el estudio

FIGURA 1
MODELO PARA EL ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EDUCACIÓN



Conclusiones

En este capítulo se pretendió no solamente identificar las variables e indicadores que afectan la participación de los padres en la educación, sino también guiar la toma de decisiones en casos específicos cuando un investigador educativo o un maestro desea analizar el papel de esta variable en la explicación del éxito escolar de un alumno o una escuela concreta. Es decir, en qué medida la participación de los padres afecta la adaptación del hijo a las demandas de la escuela y cómo dicha participación está influida por el propio hijo, así como por aspectos situados en los diferentes subsistemas sociales que rodean a la familia. El modelo de interacción contextual permite entender mejor cómo la participación de los padres puede facilitar o dificultar el aprendizaje de los estudiantes y ayuda a ordenar diferentes medidas, identificar las variables y seleccionar indicadores que se necesitan abordar para el entendimiento cabal de casos particulares y de situaciones concretas.

Una observación que resulta importante señalar es que la investigación educativa, especialmente la realizada en nuestro país, se ha enfocado fundamentalmente en establecer los aspectos positivos del involucramiento de los padres en la educación de los hijos. Esta perspectiva deja de lado el análisis de las situaciones donde la participación de los padres puede tornarse negativa para el aprendizaje de los hijos y la gestión de la escuela. Lo anterior es un tema pendiente de análisis para los investigadores del área y resulta necesario para no correr el riesgo de idealizar los efectos de una situación que, como muchas otras, cuando se maneja de manera inadecuada puede convertirse en un obstáculo para mejorar la calidad educativa en el país.

Este capítulo, como lo refiere su título, pretende ser una guía que sirva a los nuevos investigadores y docentes en el análisis de la participación de los padres en la educación de los hijos. Busca acentuar la importancia de esta variable, promover el análisis y la reflexión en la temática y servir de base para la actuación en casos concretos y el desarrollo de políticas públicas que promuevan realmente a la participación sana de los padres en la educación de sus hijos en México.

Bibliografía

ARNOLD, D.; A. ZELJO, G. DOCTOROFF y C. ORTIZ (2008), "Parent Involvement in Preschool: Predictors and the Relation of In-

volvement to Preliteracy Development", en *School Psychology Review*, vol. 37, núm. 1, pp. 74-90.

BAZÁN, A.; B. SÁNCHEZ y S. CASTAÑEDA (2007), "Relación estructural entre el apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 33, pp. 701-729.

BELLEI, C.; V. GUBBINS y V. LÓPEZ (2002), *Participación de los centros de padres en la educación*, Santiago de Chile, UNICEF.

BELLO, Z. (2004), "Familia y competencia social", en *Ethos Educativo*, vol. 31, pp. 15-20.

CARLISLE, E.; L. STANLEY y M. KEMPLE (2005), "Opening Doors: Understanding School and Family Influences on Family Involvement", en *Early Childhood Education Journal*, vol. 33, núm. 3, pp. 155-162.

CHAIT, R., K. GAREIS y R. BRENNAN (2010), "School and School Activity Schedules Affect the Quality of Family Relations: A Within-Couple Analysis", en *Community, Work, and Family*, vol. 13, núm. 1, pp. 35-41.

CHERIAN, V. y M. MALEHASE (2000), "The Relationship between Parental Control and Scholastic Achievement of Children from Single-and-Two Parent Families", en *The Journal of Social Psychology*, vol. 140, núm. 5, pp. 665-667.

COLEMAN, J.; E. CAMPBELL, C. HOBSON, J. MCPARTLAND, A. MOOD, F. WEINFELD y R. YORK (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, Government Printing Office.

COMER, J. y N. HAYNES (1991), "Parent Involvement in Schools: An Ecological Approach", en *The Elementary School Journal*, vol. 91, núm. 3, pp. 271-277, disponible en <http://www.jstor.org/stable/1001714>.

DANIEL, G. (2011), "Family-School Partnerships: Towards Sustainable Pedagogical Practice", en *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 39, núm. 2, pp. 165-176.

DEDONNO, M. y J. FAGAN (2013), "The Influence of Family Attributes on a Child' Academic Self-Concept", en *North American Journal of Psychology*, vol. 15, núm. 1, pp. 49-62.

EPSTEIN, J. (2011), *School, Family, and Community Partnerships. Reparing Educators and Improving Schools*, Nueva York, Westview Press.

________; M. SANDER, K. SALINAS, N. JANSORN y F. VAN VOORHIS (2002), *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook in Action*, California, Corvin.

FANTUZZO, J.; C. MCWAYNE, M. PERRY y S. CHILDS (2004), "Multiple Dimensions of Family Involvement and their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children", en *School Psychology Review*, vol. 33, núm. 4, pp. 467-480.

FEYL, N. (2000), "Family and Community Involvement Policies: Teachers Can Lead the Way", en *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 73, núm. 5, pp. 287-290.

FLOURI, E. y A. BUCHANAN (2003), "What Predicts Fathers' Involvement with Their Children? A Prospective Study of Intact Families", en *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 21, núm. 1, pp. 81-98.

GEORGIOU, S. (1996), "Parental Involvement in Cyprus", en *International Journal of Educational Research*, vol. 25, núm. 1, pp. 33-43.

GOTTZÉN, L. (2011), "Involved Fatherhood? Exploring the Educational Work of Middle-Class Men", en *Gender and Education*, vol. 23, núm. 5, pp. 619-634.

GROLNICK, W.; C. BENJET, C. KUROWSKI y N. APOSTOLERIS (1997), "Predictors of Parent Involvement in Children's Schooling", en *Journal of Educational Psychology*, vol. 89, núm. 3, pp. 538-548.

________ y M. SLOWIACZEK (1994), "Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Label", en *Child Development*, vol. 65, núm. 1, pp. 237-252.

GUEVARA-NIEBLA, G. (1996), "La relación familia-escuela", en *Educación*, vol. 9, pp. 6-13.

HEPWORTH, E. y M. RIOJAS-CORTEZ (2012), *Parents as Partners in Education. Families and Schools Working Together*, Nueva Jersey, Pearson.

HOOVER-DEMPSEY, K.; A. BATTIATO, J. WALKER, R. REED, J. DEJONG y K. JONES (2001), "Parental Involvement in Homework", en *Educational Psychologist*, vol. 36, núm. 3, pp. 195-209.

HORNBY, G. y R. LAFAELE (2011), "Barriers to Parental Involvement in Education: An Explanatory Model", en *Educational Review*, vol. 63, núm. 1, pp. 37-52.

LEWIS, A. (1992), "Helping Young Urban Parents Educate themselves and their Children", en *ERIC Clearinghouse on Urban Edu-*

cation, disponible en <http://iume.tc.columbia.edu/i/a/document/15402_Digest_85.pdf>.

McWayne, C.; V. Hampton, J. Fantuzzo, H. Cohen e Y. Sekino (2004), "A Multivariate Examination of Parent Involvement and the Social and Academic Competencies of Urban Kindergarten Children", en *Psychology in the Schools*, vol. 41, núm. 3, pp. 363-377.

Menaghan, E. (1999), "Social Stressors in Childhood and Adolescence", en A. Horwitz y T. Scheid (eds.), *A Handbook for the Study of Mental Health: Social Contexts, Theories, and Systems*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 315-327.

Michigan Department of Education (2001), "What Research Says about Parent Involvement in Children's Education in Relation to Academic Achievement", en <http://michigan.gov/documents/Final_Parents_Involvement_Fact_Sheet_14732_7.pdf>, Michigan, Michigan Department of Education.

Moreno, E.; A. Valdés y P. Sánchez (2008), "Participación de los padres en la educación de estudiantes de secundarias", en *Educando para el Nuevo Milenio*, vol. 15, núm. 16, pp. 168-171.

Murillo, J. y M. Román (2011), "¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares", en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 15, núm. 3, pp. 28-50, disponible en <http://www.ugr. es/local/recfpro/rev153ART3.pdf>.

Newland, L.; H. Chen y D. Coyl-Sheperd (2013), "Association among Father Beliefs, Perceptions, Life Context, Involvement, Child Attachment and School Outcomes in the U.S. and Taiwan", en *Fathering*, vol. 11, núm. 1, pp. 3-30.

Ortiz, R. (2004), "Hispanic/Latino Fathers and Children's Literacy Development: Examining Involvement Practices from a Sociocultural Context", en *Journal of Latinos and Education*, vol. 3, núm. 3, pp. 165-180.

Pleck, J. (1997), "Paternal Involvement: Levels, Sources, and Consequences", en M. Lamb (ed.), *The Role of the Father in Child Development*, Nueva York, John Wiley & Sons, pp. 66-103.

Rabash, J.; G. Leckie, R. Pillinger y J. Jenkins (2010), "Children's Educational Progress: Partitioning Family, School and Area Effects", en *Journal of the Royal Statistical Society, Series A*, vol. 173, núm. 3, pp. 657-682.

SÁNCHEZ, P.; A. VALDÉS, N. REYES y E. CARLOS (2010), "Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México", en *Liberabit*, vol. 16, núm. 1, pp. 71-80.

SILAS, J. (2008), "¿Por qué Miriam sí va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 39, pp. 1255-1279.

STEVENSON, D. y D. BAKER (1987), "The Family School Relation and Child's School Perfomance", en *Child Development*, vol. 58, núm. 5, pp. 1348-1357.

STURGE-APPLE, M.; P. DAVIES y E. CUMMINGS (2010), "Typologies of Family Functioning and Children's Adjustment during the Early School Years", en *Child Development*, vol. 81, núm. 4, pp. 1320-1335.

VALDÉS, A. (2007), *Familia y desarrollo. Estrategias de intervención en terapia familiar*, México, Manual Moderno.

________ y L. ECHEVERRÍA (2004), "Factores protectores en estudiantes con desventajas socioeconómicas que estudian la licenciatura en Derecho en el Centro de Estudios Superiores CTM", en *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma de México*, vol. 15, pp. 64-86, disponible en <www.seduca2.uaemex.mx/download/revistapsicologia_Ant.pdf>.

________; P. SÁNCHEZ y M. MARTÍN (2009), "Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 1, disponible en <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>.

________ y M. URÍAS (2010), "Familia y logro escolar", en A. Valdés y J. Ochoa (eds.), *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento*, México, Pearson, pp. 39-48.

________ y M. URÍAS (2011), "Creencias de padres y madres acerca de su participación en la educación de los hijos", en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 134, pp. 99-114.

________ y A. YÁÑEZ (2013), "Diferencias en el fomento de la participación familiar en escuelas con alto y bajo desempeño en ENLACE", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 15, núm. 2, pp. 115-134.

________; T. WENDLANDT, E. CARLOS y M. URÍAS (2014), "Differences in the Participation of Parents in the Education of Mexican High School Students: Relation with Gender and Level of Studies", en *International Journal of Psychological Studies*, vol. 6, núm. 3, pp. 53-61.

3. El trabajo con las familias y los padres de hijos(as) con necesidades específicas de apoyo educativo

*María Mercedes Martínez Torres**

Introducción

Este capítulo se ha organizado en torno a dos objetivos: el primero, clarificar la función de la familia y sus relaciones con la escuela en el contexto socioeducativo actual y en el caso concreto del alumnado con necesidades educativas específicas. Este objetivo aparentemente simple implica una gran complejidad por los siguientes motivos:

- Los cambios que se han producido en las políticas educativas y asistenciales.
- Los cambios sociales que a su vez han promovido cambios en las dinámicas familiares, los roles y funciones, específicamente, en relación con la educación de sus hijos.
- La función educativa de la familia, que si bien es considerada relevante por los profesionales de la educación y la sociedad misma, en algunos casos está sujeta a conflictos por diversos motivos, más frecuentes cuando el alumnado presenta necesidades educativas especiales.
- La diversidad de problemáticas y necesidades de las familias en función de: la discapacidad de sus hijos —necesidades asistenciales—; el tipo de atención educativa requerida; los recursos personales y de apoyo con los que cuenta la familia; la estructura de la familia y su proceso a partir de la identificación del hijo(a) con necesidades especiales.

El segundo es proporcionar herramientas de reflexión, así como alternativas de intervención para trabajar con las familias que tienen

* Departamento de Psicología Básica, Universidad de Barcelona.

hijos(as) con necesidades educativas específicas. En este sentido, dada la diversidad de problemáticas y necesidades de las familias, adoptaremos una orientación genérica desde un modelo psicopedagógico y sistémico que posibilite al profesional una intervención adaptada a cada caso. Por otro lado, debemos señalar que cada familia, cada alumno —aunque se den procesos comunes es diferente y por tanto también lo es la flexibilidad, la empatía y la capacidad de reconocer qué apoyo requiere cada persona—, cada familia, es una competencia que debe desarrollarse en los profesionales del ámbito psicoeducativo y asistencial.

Contextos para el trabajo con las familias y los padres

La educación se da en un medio sociocultural determinado en el cual la familia y el entorno próximo son de trascendental importancia. Como decía Vigotsky (1973), cuando el niño llega a la escuela ya trae una prehistoria de aprendizaje, además los aprendizajes formales e informales coexisten a lo largo de toda su escolaridad. La familia contribuye pues en el aprendizaje de sus hijos, en sus actitudes, su personalidad y en muchos otros aspectos de su formación como seres humanos. Este hecho es especialmente significativo en el caso del alumnado con necesidades educativas específicas.

Algunos autores sugieren que el triángulo en el que se da la educación de la persona incluye tres tipos de sistemas educativos que interactúan entre sí: la familia (informal), la escuela (formal) y la comunidad (no formal); para Freixa (1997:207) estos contextos "aun teniendo una misma finalidad, el desarrollo de la persona a lo largo de su ciclo vital, no han conseguido todavía encontrar una vía común hacia este objetivo que satisfaga plenamente a todos los componentes implicados".

Se señalan a continuación cuatro ejes relevantes para el trabajo con las familias y los padres:

Contexto social: políticas sociales y familiares. En las últimas décadas se han producido numerosos cambios en el contexto social en el que serán atendidas las necesidades de las familias que tienen hijos con necesidades educativas específicas. Uno de los más significativos, por lo menos en los llamados "Estados de bienestar", ha sido el modelo asistencial, especialmente en relación con las discapacidades. Como señala Fantova (2004) en un intento de escla-

recer qué son las políticas familiares, los Estados de bienestar, por medio de su oferta de regulaciones y programas, operan como potentes factores de estructuración social; esto quiere decir que "articulan y desarticulan, alteran, intensifican, erosionan, construyen o erradican fracturas y escisiones económicas, generacionales, étnicas o de género" (Subirats y Goma, 2000:34). Siguiendo con las ideas de Subirats y Goma, el tipo de impacto de las políticas sociales es difícil de valorar pues tienen aspectos positivos y negativos, en algunos casos por estar dirigidos a modelos familiares concretos porque pueden desplazar al ámbito del Estado actividades previamente realizadas por las familias (como la educación o el cuidado de la generación mayor), o al contrario, porque pueden demandar a la familia y a la comunidad funciones anteriormente absorbidas por la esfera pública.

En este sentido, se debe hablar de modelos interactivos, ya que parte de las políticas sociales —incluidas las familiares— no surgen exclusivamente del Estado hacia la sociedad, sino que la presión de las asociaciones de familiares y afectados han influido a su vez en esas políticas. Algunos ejemplos: políticas de discriminación positiva en la contratación de discapacitados, eliminación de barreras arquitectónicas para los discapacitados motrices, implementación de subtítulos en algunas televisiones para sordos. En estos ejemplos se ve que la respuesta a las necesidades de los ciudadanos no surge exclusivamente de políticas nacionales, sino también de normativas locales o de otros estamentos públicos y privados.

CONTEXTO FAMILIAR: EXPECTATIVAS CULTURALES SOBRE EL ROL DE LA FAMILIA. Las expectativas culturales de cada sociedad determinan qué es una familia y qué significa ser "buenos padres". Una opinión generalizada es que los padres "ideales" son aquellos capaces de prestar a sus hijos toda la atención y el cuidado que necesitan; esto puede conllevar un conflicto entre las expectativas que establece la sociedad y sus propios proyectos y aspiraciones (Brodin y Rivera, 1999). Asimismo, desde el punto de vista social las familias —se habla de familias ya que no existe un único modelo de familia (Sarto, 2003) y tampoco son exclusivamente los padres quienes ejercen la función de cuidadores— cumplen diversas funciones relacionadas con las necesidades colectivas o individuales de sus miembros. Algunos autores (Freixa, 1993; Fantova, 2000) señalan cinco funciones, otros (Sarto, 2001) las amplían a nueve: función económica, función de cuidado físico, función de descanso y recuperación,

función de socialización, función de autodefinición, función de afectividad, función de orientación, función de educación y función vocacional. En todo caso,

> [...] las familias asumen ciertas funciones específicas respecto a los hijos e hijas, funciones consideradas educativas en su sentido más amplio, que de alguna manera solamente un sistema familiar puede cumplir: desarrollo y afirmación de la identidad, socialización, equilibrio, afectividad y seguridad emocional [...] (Freixa, 1997:208).

Por tanto, ya que se valora el papel de la familia en el desarrollo del niño, el Estado —encarnado en las instituciones educativas— demanda la participación de la familia en todo el proceso educativo. Esta demanda se acentúa en función de las necesidades específicas del niño, en parte para desviar la responsabilidad del profesional hacia la familia, en el caso de fracasar en los objetivos educativos.

Este escenario no es el idóneo para acoger a los padres que acaban de saber que su hijo es diferente y que a lo largo de toda la vida va a necesitar atenciones especiales; en algunos casos, exclusivamente educativas, pero en muchos otros médicas y asistenciales. Al choque emocional inicial hay que añadirle un escenario de servicios modular en el cual la acogida y orientación es parcial (enfoque concéntrico), donde hay una gran ambigüedad de roles y donde no están claros ni sus derechos, ni sus obligaciones.

Muchas veces las asociaciones de padres y madres, junto con profesionales contratados por las mismas, serán las que desempeñarán el papel de acogida y contención que ni los servicios estatales, ni la comunidad próxima, han podido ofrecer. Aunque se retomará este tema en el apartado de la intervención familiar, nos centraremos a partir de ahora en el ámbito educativo.

CONTEXTO DIAGNÓSTICO: ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO.[1] Concretamente, se considera alumnado con necesidad específica de apoyo educativo a aquel que, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones persona-

[1] Utilizaremos a partir de ahora NEAE para referirnos a necesidades específicas de apoyo educativo.

les o de historia escolar, requiere una atención educativa diferente a la ordinaria para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (MEC, 2007).

Una imagen del panorama español puede verse reflejada en la tabla 1, en la cual se han resumido los datos más relevantes del informe sobre el alumnado con NEAE (Oficina de Estadística del MEC, 2009). En este caso, se consideró alumnado con NEAE aquel con necesidades educativas permanentes valorado por los equipos psicopedagógicos (2.1% respecto del total de alumnos escolarizados) y corresponden al curso 2006-2007 (último valorado).

En relación con estos datos se destacan algunos elementos significativos:

— No se han contabilizado los casos de NEAE debidas al retraso en la escolarización o a *handicaps* económicos y culturales. El aumento de la diversidad cultural en España en esta última década, procedente de los hijos de inmigrantes, así como de los emigrantes jóvenes que han llegado solos ha provocado grandes cambios en la organización del aula. En el curso 2007-2008, el alumnado procedente de otros países fue 9.4% (MEC, 2008), aunque no necesariamente todos necesitaron atención educativa específica.
— Se contabilizaron por separado los casos de alumnado con altas capacidades intelectuales y fueron desestimados los datos en el resto de análisis presentados.
— El alumnado agrupado en otras categorías (87.88%),[2] con plurideficiencias (62.21%), con trastornos graves (20.42%) o deficiencia mental severa (18.66%) sigue precisando educación especial en centros específicos o en unidades específicas en centros ordinarios.
— La mayoría de alumnos/as con NEAE asiste a centros públicos o concertados. El porcentaje sobre el total de alumnos de los centros es de un 2% en centros públicos, 1.2% en centros privados concertados y un 0.2% en centros privados no concertados.

Consideramos que estas estadísticas son apenas "una punta de iceberg" de la diversidad que se puede encontrar en nuestras aulas

[2] Entre paréntesis, el porcentaje de alumnos escolarizados en centros específicos.

TABLA 1
DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO, EN FUNCIÓN DE SU CARACTERÍSTICA DIFERENCIAL, DEL TIPO DE EDUCACIÓN Y EL CENTRO AL QUE ASISTEN.
ESPAÑA, CURSO 2006-2007

Tipología	*Total*	*Educación especial específica**				*Alumnado integrado en centros ordinarios*			
		Público	*Centros privados Enseñanza*		*Total*	*Público*	*Centros privados Enseñanza*		*Total*
			Concertada	*No concertada*			*Concertada*	*No concertada*	
Auditiva	6.829	281	379	337	997	4.778	1.303	87	6.168
Motora	11.164	809	827	1	1.637	7.725	1.677	118	9.520
Psíquica	74.275	7.744	6.007	8	13.759	48.614	11.585	215	60.414
Visual	2.905	77	100	110	287	1.963	651	113	2.727
Trastornos graves**	27.809	2.924	2.710	1	5.635	15.359	6.523	249	22.131
Plurideficiencia	9.370	3.213	2.447	44	5.704	2.380	1.114	47	3.541
Otras categorías	264	126	102	169	397	32	0	0	32
No distrib. por discapacidad	1.048	294	494	4	792	37	223	0	260
Altas capacidades int.	3.926	0	0	0	0	2.608	1.179	139	3.926
Total	137.590	15.468	13.066	674	29.208	83.496	24.255	968	108.719
Porcentaje		11.24%	9.50%	0.49%	21.23%	60.68%	17.63%	0.70%	79.02%

* Alumnado de Educación Especial en centros específicos y en unidades específicas en centros ordinarios
** Incluye: "Trastornos generalizados del desarrollo" y "Trastornos de conducta/personalidad/comportamiento".

y, por tanto, de las distintas necesidades que presentarán las familias. Asimismo, al igual que existen modelos de familia "ideales" o estereotipados, también la diversidad —el ser excepcional—, promueve actitudes y prejuicios hacia el alumnado con necesidades específicas. Aunque se puede observar un progresivo cambio en torno a los prejuicios sociales hacia las personas con discapacidad, se está muy lejos de eliminar por completo las actitudes discriminatorias. De acuerdo con Fantova (2000), la persona que presenta alguna discapacidad es etiquetada administrativa y socialmente; la etiqueta junto con la segregación en uno o varios niveles tiende a crear unas expectativas en el sujeto y en quien lo trata, de qué puede hacer y qué es, actuando como una profecía autocumplida (Harris y Rosenthal, 1985).

CONTEXTO ESCOLAR: EL GIRO HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

A lo largo de las últimas décadas se han producido muchos cambios respecto a la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, derivadas de la discapacidad física o psíquica, de las altas capacidades intelectuales o bien por retrasos en la escolaridad a causa de su origen sociocultural. Uno de los puntos de inflexión con un acuerdo general podemos constatarlo en las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre "Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad" (UNESCO, 1994), donde se señala:

> El principio rector de este marco de acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares... Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves (UNESCO, 1994:59).

Este cambio de rumbo ha favorecido un planteamiento en las políticas educativas que impulsan en sus principios una educación

equitativa y de calidad (Escamilla *et al.*, 2006). Las políticas de inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo no siempre son bien aceptadas por la familia y/o por la comunidad educativa (Álvarez *et al.*, 2005). Además, debe reconocerse que en muchos casos va a ser necesaria una escolarización mixta (escuela ordinaria + centros de educación especial) o completamente segregada, cuando la gravedad del caso o el tipo de discapacidad lo requiera.

De los principios teórico-prácticos que subyacen a la escuela inclusiva se pueden destacar tres ámbitos (Sandoval *et al.*, 2002):

> El relativo al propio concepto de "educación inclusiva" como constructo aglutinador de una perspectiva nueva y ampliada para la educación escolar; el referido a los estudios sobre las condiciones educativas que conducen a determinados centros a ser "más eficaces" en cuanto a la tarea de dar respuestas equitativas a la diversidad de alumnos que aprenden [...] y, en tercer lugar, el vinculado a una "perspectiva sociocrítica" respecto al alumnado en desventaja educativa, que se visualiza muy bien a través del concepto de barreras para el aprendizaje y la participación [...] (Sandoval *et al.*, 2002:229).

La escuela inclusiva parte del supuesto de que cada alumno es de algún modo distinto y, por tanto, debe darse también una respuesta educativa diversificada (Echeita, 2006). La inclusión, a diferencia de la integración, es un modelo que enfatiza en el centro de una respuesta educativa desde una perspectiva institucional y para toda la diversidad de necesidades educativas que presenta su alumnado (Ainscow *et al.*, 2001; Arnaiz, 2003). Se brinda a los alumnos los medios para eliminar las barreras que pueden impedir su participación en los entornos ordinarios, sin cuestionar su participación en el centro, atendiéndolos —en la medida de lo posible— dentro de su grupo de referencia (Huguet, 2006). Se basa en un cambio de cultura de la institución, el profesorado y las metodologías didácticas (Sáiz, 2009). Estos cambios no pueden producirse de forma inmediata, los centros van haciendo aproximaciones diversas y sucesivas, es un proceso que requiere convencimiento y actitudes abiertas con voluntad de mejora (Abril *et al.*, 2005).

El esfuerzo compartido que requiere la consecución de los objetivos de la escuela inclusiva (LOE, 2006) y la responsabilidad del

éxito escolar no recae exclusivamente en el alumnado, sino también en sus familias, en el profesorado y los centros docentes, en las administraciones y, finalmente, en toda la sociedad. En este sentido, se expone que corresponde a las administraciones educativas garantizar, regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten la escolarización y los procesos educativos del alumnado con NEAE. Igualmente, les corresponde adoptar las medidas oportunas para que los padres reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos. La guía de la UNESCO para profesores sobre la educación inclusiva (UNESCO, 2001) también da mucha importancia a la colaboración entre familia y escuela, e incluso entre familia, escuela y asociaciones de padres. Una de sus propuestas, tras aquellas en relación con el aprendizaje de su hijo(a), es que la familia se implique en las actividades y en el proyecto educativo del centro.

Con todo, el giro hacia la educación inclusiva o las regulaciones que pretenden impulsar este cambio de perspectiva, no implica por el momento cambios sustanciales en la organización de los centros docentes, en sus actividades o en las actitudes de la comunidad educativa que ha de hacerla realidad.

Familias, padres e hijos(as) con necesidades específicas de apoyo educativo

Empecemos con algunas preguntas a las que intentaremos dar respuesta en este apartado: ¿cómo va a afectar a la estructura familiar el hecho de tener un hijo(a) con NEAE? ¿Qué ocurre cuando nace o se descubre que un hijo(a) sufre algún tipo de discapacidad? ¿Qué apoyos específicos precisarán padres, cuidadores o hermanos? ¿En qué aspectos son distintos y/o similares de los de otras familias?

Hay acontecimientos impactantes que afectarán la dinámica familiar a lo largo de toda la vida, una de ellas surge cuando nace un hijo con necesidades educativas especiales derivadas de algún tipo de discapacidad. Pero estas dinámicas no son exclusivas de los padres con hijos discapacitados; Alomar (2003) plantea que a lo largo de los primeros años, los padres de niños con altas capacidades, al empezar a detectar el potencial de sus hijos, cambian en sus acciones y actitudes. Así, mientras que algunos padres siguen con

su plan de acción preestablecido, otros ajustan su comportamiento a las características diferenciales de sus hijos.

Evidentemente, tal como se ha mostrado con anterioridad, la gran diversidad de NEAE no permite abordar con detalle las necesidades específicas de cada colectivo. Nos centraremos en el colectivo con discapacidades, pero puntualizando algunas de las problemáticas de las familias de alumnos con altas capacidades y de alumnos procedentes de otros países.

EVOLUCIÓN DE LAS FAMILIAS DE HIJOS CON NEAE. Existe una amplia literatura acerca del impacto inicial de los padres al descubrir la discapacidad de su hijo, bien en el momento del nacimiento o en los primeros años de vida, cuando se detecta que su desarrollo no es el esperado para su edad. Revisando la literatura sobre las reacciones de los padres, una investigación extensamente citada es la de Blacher (1984), que pone de manifiesto una sucesión de etapas caracterizadas por estados emocionales y reacciones comunes que conducen a la aceptación del hijo —si se resuelve positivamente— y a la reorganización de la familia:

— Primero, los padres experimentan un periodo de crisis emocional caracterizada por el impacto de la noticia, la cual varía en función de la severidad, la naturaleza de la discapacidad y el sexo del recién nacido, con sensaciones de tristeza y culpabilidad. La primera reacción es la negación y la incredulidad; la acción se dirige a comprobar el diagnóstico consultando a otros especialistas.
— En segundo lugar, a esta reacción inicial le sigue un periodo en el que se alternan sentimientos de ira, culpa, depresión, vergüenza, descenso de la autoestima, etc. Pueden tener sentimientos de rechazo hacia el niño, que provocan una actitud excesivamente protectora.
— Finalmente, la preocupación activa por el hijo y la superación de sentimientos de culpa y desesperanza conducen a la aceptación del hijo y a la reorganización familiar, en la cual el hijo tiene un lugar.

Basado en las observaciones de 130 participantes en dos grupos de apoyo de padres, durante varios años, Anderegg, Vergason y Smith (1992) desarrollaron un modelo revisado del trabajo de Blacher al que ellos llaman el ciclo del duelo (*grief cycle*), que consiste en tres

etapas: confrontación, ajuste y adaptación. No todas las familias superan estas fases, algunas quedan atrapadas en una de ellas sin llegar a aceptar plenamente su situación. Tampoco todas necesitarán el mismo tiempo para hacerlo, ni atravesarán las mismas fases, ya que cada familia tiene sus propias pautas de funcionamiento y no se debe caer en los estereotipos que tradicionalmente se asocian a las familias que tienen algún miembro con discapacidad. Para Sarto (2001), el periodo de aceptación o no aceptación dependerá de muchos factores, tales como: las características emocionales y personales de los progenitores, la dinámica familiar, las relaciones de pareja, los apoyos sociales externos, el orden de nacimiento del recién nacido, el nivel sociocultural y económico, etcétera.

Otro aspecto que merece ser considerado es el momento por el que atraviesa la familia. De acuerdo con Sarto (2001, 2003), cada familia es un sistema abierto en continuo movimiento, cambio y reestructuración, determinados por las condiciones del entorno y por acontecimientos previstos y/o inesperados que pueden ocasionar puntualmente conflictos y problemas. Los procesos que tienen lugar son interactivos, de forma que cualquier suceso que ocurre en uno de sus miembros repercute de una u otra manera en todos los demás. Asimismo, en cada una de las etapas del ciclo vital de un niño con discapacidad pueden surgir problemas que la familia deberá afrontar, en especial los padres y los hermanos (Turnbull y Turnbull, 2001). Las familias responden activamente a estas circunstancias en que viven construyendo y organizando ambientes que le den sentido y dirección a sus vidas; procesos de adaptación guiados por sus valores, creencias y metas (Giné, 2000).

Indicadores de riesgo de las familias de hijos con discapacidad. Los trabajos que provienen del ámbito clínico señalan aquellos casos en que realmente se ha detectado un conflicto que debe abordarse desde el punto de vista terapéutico y que puede afectar a distintos miembros de la familia. En un interesante trabajo de Núñez (2003), ésta revisa su experiencia de más de 30 años con familias con hijos discapacitados, señalando los indicadores de riesgo de conflicto familiar. Los indicadores de riesgo pueden servir para detectar a las familias más vulnerables que necesitarán más apoyo o, si se considera necesario, la derivación hacia servicios de salud mental. Aunque se recomienda la lectura del artículo, apuntamos aquí las categorías que destaca la autora (Núñez, 2003:139-141):

— *Indicadores de riesgo de la familia como grupo*. Situaciones familiares previas: duelos mal elaborados, conflictos de pareja o familiares, dificultades económicas y/o personales, antecedentes de discapacidad en la familia, carencia de soportes externos…
  - *Situaciones familiares actuales*. Permanencia en la fase de negación del diagnóstico, intensos sentimientos negativos (culpa, rabia, resentimiento, desilusión, vergüenza, etc.), problemas de comunicación y expresión de sentimientos en relación con la discapacidad, incapacidad para hacerse cargo del hijo, diagnóstico poco clarificador y dilación en el inicio del tratamiento, renuncia a las necesidades del conjunto de la familia, progresivo aislamiento, etcétera.

— *Indicadores de riesgo en relación con los servicios de atención*. Enfoque concéntrico de atención a la discapacidad, falta de coordinación entre servicios (desacuerdos, rivalidades, indicaciones contradictorias), falta de cobertura de las necesidades del niño y/o la familia, servicios inadecuados o muy alejados del domicilio, actitudes de los padres (servicio = *parking*), actitudes de los profesionales (expertos que relegan a los padres a un papel pasivo-dependiente), altas exigencias económicas.

— *Indicadores de riesgo con respecto a los vínculos entre miembros de la familia*. Relaciones de pareja: las relaciones de pareja quedan relegadas por la función como padres (pérdida de espacios de pareja), división rígida de roles por género: madre dedicada a la crianza y padre como único soporte económico, vínculo conyugal caracterizado por recriminaciones, reproches (proyecciones de sentimientos propios de culpa y fracaso), incomunicación en la pareja, predominio de sentimientos de agobio y sobreexigencia ante las demandas del hijo, aislamiento de la pareja, el niño es tomado como "chivo expiatorio" de conflictos previos de la pareja.
  - *Relaciones entre los padres y el hijo discapacitado*. Estrecha relación madre-hijo (dificultad para establecer una relación triangular y déficit de la función paterna; madre sacrificada por su voluntad por el bien del hijo discapacitado, postergación de sus roles de esposa, madre del resto de hijos); predominio de los sentimientos de culpa (padres deudores); padres demasiado demandantes, el hijo no avanza nunca lo sufi-

ciente (hijo deudor); predominio de la desesperanza (ausencia de demandas); negación e idealización (el hijo es "un regalo del cielo"); anulación de diferencias (identificación de padres y hermanos con la discapacidad del niño) o, por el contrario se remarcan las diferencias (escisión enfermo-discapacitado, de sano-resto de la familia).

- *Relaciones entre los padres y el resto de hijos*. Desinterés y desvinculación motivada por el tiempo y la energía dedicados al discapacitado; no se ofrecen espacios propios y momentos de atención exclusiva; recaen en ellos muchas exigencias y normas que a menudo contrastan con permisividad hacia el hermano; se le pide que sea más maduro en relación con su edad cronológica (exceso de responsabilidades); sobreprotección (lo eximen de toda responsabilidad con el hermano, falta estimulación para vincularse afectivamente entre hermanos); depositan un exceso de expectativas por sus logros, debe compensar insatisfacciones del hermano; se le ofrecen pocas oportunidades de logro y desarrollo de su potencial, para disminuir las diferencias con el hermano; son retenidos dentro del grupo familiar (se evita que mantenga vínculos fuera de la familia).

INDICADORES DE RIESGO DE LAS FAMILIAS DE HIJOS CON ALTAS CAPACIDADES. También desde este punto de vista se han realizado estudios acerca de las áreas de conflicto en el medio familiar del alumnado con altas capacidades; se pueden apreciar algunas similitudes respecto a las familias de hijos con discapacidad, pero también algunas diferencias. Los indicadores de riesgo más frecuentes en este caso (Keirouz, 1990; Silverman, 1997; Damiani, 1997; Martínez, 2005b) se centran en:

— *Indicadores de riesgo respecto a los roles familiares y las relaciones familiares*. Exigencia o tolerancia excesiva respecto a la conducta del hijo; trato diferenciado en relación con el resto de hermanos; problemas de contención y excesiva ansiedad ante las características y demandas intelectuales del hijo; los padres sienten la pérdida del niño "normal" cuyas necesidades podrían ser provistas dentro del sistema de educación, sin conflictos; pérdida de roles familiares; conflictos de la pareja (diferencias especialmente respecto al tipo y los ob-

jetivos de la educación del hijo); descenso de la autoestima de los hermanos.

— *Indicadores de riesgo respecto al autoconcepto de los padres*. Los padres pueden sentirse amenazados, resentidos, envidiosos o competitivos respecto a sus hijos; pueden sentirse culpables porque se perciben poco hábiles para proveer al niño de los estímulos intelectuales o las oportunidades educativas necesarias; pueden identificarse con los logros (posibles logros) de su hijo; ante la identificación de las altas capacidades de su hijo, los padres a menudo tienden a pensar si ellos mismos son talentosos y si esto les ha supuesto algún conflicto; pueden proyectar sus propias ambiciones que no llegaron a realizar.

— *Indicadores de riesgo en relación con la familia y su entorno*. Pueden entrar en actitudes competitivas respecto al vecindario, caer en actitudes elitistas ensalzando a su hijo y buscándole una escuela y/o un vecindario "mejor", más a tono con sus posibilidades; pueden empujar a su hijo hacia carreras que le permitan elevar su clase social, etcétera.

— *Relaciones entre la familia y la escuela*. Los padres pueden ser terriblemente críticos con los esfuerzos de la escuela pensando que ésta no responde a las necesidades de su hijo; pueden identificarse con sus propias experiencias educativas poco satisfactorias y la trasladan a la escolarización de sus hijos; muchos padres se hallan confusos ante la proliferación de programas y opciones curriculares posibles.

Se debe destacar que mientras algunas familias se muestran indiferentes a las necesidades especiales del hijo(a) con altas capacidades, otras llegan a estar sobreimplicadas en la vida de su hijo(a) (Hickson, 1992). Muchos padres creen que son ellos los que deben poner toda la energía y los recursos en su hijo (Colangelo y Brower, 1987; Colangelo, 1997), el resultado es que la familia puede llegar a estar organizada alrededor de las necesidades especiales del niño de altas capacidades, en detrimento de otros aspectos del funcionamiento familiar (Colangelo, 1997). Afortunadamente, este tipo de reacciones se observan a corto plazo, inmediatamente después de la identificación; una vez superada esta primera fase se aprecia que la familia se ajusta bien a largo plazo (Colangelo y Brower, 1987).

INDICADORES DE RIESGO DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES. Un tercer colectivo que va a necesitar apoyo es el de las familias que llegan a nuestro país tras un proceso de migración. La migración también es un proceso de duelo y puede provocar niveles de estrés, de tal intensidad que llegan a superar las capacidades humanas de adaptación. La soledad por separaciones forzadas de los seres queridos, el fracaso del proyecto migratorio, la lucha por la supervivencia, las vivencias permanentes de miedo... constituyen un conjunto de estresores que pueden dar lugar al síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Achotegui, 2006).

En este caso, el proceso de adaptación no es sólo un proceso interno de la familia, sino también un proceso de adaptación a un nuevo medio, con una lengua, unos valores y una cultura distinta a la de origen. En palabras de Terrén y Carrasco (2007:24): "la historia de una familia inmigrada es una historia plagada de ajustes y reestructuraciones a realidades que exigen rápidas adaptaciones". Las necesidades que va a presentar la familia en su conjunto se derivan del proceso de migración, de las diferencias culturales, de la condición socioeconómica, de los cambios en la estructura familiar y de las experiencias educativas previas a la migración.

Centrando la problemática o las dificultades en las relaciones que van a establecerse entre la familia y la escuela, Garreta (2008) destaca las siguientes:

— *Barreras lingüísticas y comunicativas*. Conocimiento insuficiente o nulo de la lengua de enseñanza; falta de mediadores culturales en las escuelas (el hijo a menudo se convierte en un mediador lingüístico); comunicación limitada por falta de conocimiento de los padres sobre el funcionamiento del sistema educativo (se limita a transmisión de información puntual).
— *Barreras socioeconómicas*. Falta de disponibilidad de los padres (horarios de trabajo, vida precaria, etc.); nivel cultural muy bajo (no pueden ayudar a sus hijos en las tareas escolares); poco interés para participar activamente en la escuela, ya que ésta no se percibe como una prioridad.
— *Barreras culturales*. Diferencia de los sistemas escolares (valores educativos, reglamentos, horarios, prioridades, programas y evaluación, relaciones familia-escuela, etc.); diferencia entre los valores familiares de la sociedad de acogida y la socie-

dad de origen (estructura y roles familiares, valores y creencias, etcétera).
- *Barreras institucionales*. Dificultad de los padres en percibir a los profesores como agentes educativos competentes; dificultad para considerar la escuela como un lugar accesible en el cual pueden y deben participar; prejuicios del profesorado y de otros padres; prejuicios de la familia hacia la institución.

Es un error y un prejuicio pensar que los padres con hijos especiales son profundamente distintos de los padres con hijos normales, pues en realidad hay más similitudes que diferencias. Tener un hijo es algo que siempre representa cambios y problemas, provoca respuestas emocionales y requiere procesos de adaptación. Los padres de hijos con NEAE, como todos los demás, pueden tener problemas económicos, físicos, emocionales y matrimoniales, pero además tienen una tarea adicional: buscar los recursos y servicios que precisa su hijo (Heward, 1998). Señalar los conflictos o problemáticas que pueden presentarse, simplemente debe preparar al profesional para la intervención y, si es necesario, la derivación a servicios donde sus necesidades emocionales puedan ser atendidas.

Familia y escuela

Cada vez es mayor el consenso respecto a la necesidad de colaboración entre familia y escuela, de ahí la apelación continua a formar redes de colaboración que involucren a los padres en las tareas educativas (Bolívar, 2006). Actualmente, las escuelas no pueden trabajar bien si están aisladas de las familias y de las comunidades respectivas (Henderson y Mapp, 2002), especialmente aquellas que están en contextos de desventaja o tienen que atender a un número creciente de alumnado con NEAE. Para Henderson y Berla (1994:1), "la evidencia está ahora más allá de las disputas. Cuando las escuelas trabajan conjuntamente con las familias para apoyar el aprendizaje, los niños tienden a tener éxito no sólo en la escuela, sino en la vida". El problema no es el objetivo sino cómo llegar hasta él, salvando las barreras actuales y partiendo de nuestra cultura, que difiere mucho de la anglosajona respecto a la participación democrática en instituciones.

Las relaciones que se establecerán entre la familia y escuela tienen un claro precedente en la forma en que los padres toman decisiones respecto a la educación de sus hijos, en sus expectativas y también en sus propias experiencias escolares. En este sentido, una de las decisiones que deben afrontar los padres es la elección de centro educativo, especialmente en las etapas de educación primaria y secundaria, siempre que haya una oferta suficiente en su comunidad o en su estatus socioeconómico que lo permita. En las familias de hijos con NEAE la búsqueda de escuela o de programas de atención temprana será una fuente de estrés importante en el ciclo vital familiar y requiere un esfuerzo adicional (Freeman, 2000; García *et al.*, 2000; Giné, 2000). Encontrar el centro adecuado puede suponer alivio y seguridad, durante algunas horas podrá dedicarse a otras funciones familiares, al percibir que la institución puede hacerse cargo durante unos años de los problemas que pueden surgir en relación con su hijo (Freixa, 2001). Evidentemente, a esta idealización inicial puede seguir una más realista, ya que la escuela sólo puede responder parcialmente a las expectativas de los padres.

En general los padres, al elegir la escuela, hacen partícipe a ésta de sus deseos, ideales, valores y objetivos educativos, aunque con frecuencia no los tengan ellos mismos suficientemente definidos o explícitos. Así, establecen una particular relación de confianza mediante la cual pueden delegar autoridad, funciones, objetivos familiares, etc., en la institución a la que confían sus hijos. Esta delegación no debe interpretarse como desinterés o como una pérdida del rol que como padres tienen en la educación de sus hijos (Green *et al.*, 2007). Tampoco el profesorado debería colocarse en el papel de "experto" que sabe lo que hace, adoptando un rol asimétrico frente a los padres. Para Freixa (1997), superar el conflicto de roles que a menudo se da en las relaciones familia-escuela supone conocer y explicitar dónde están los límites de dicha relación. La familia y la escuela pueden considerarse como dos sistemas interrelacionados que interactúan inevitablemente, ya que lo que sucede en la escuela influye en lo que sucede en la familia y viceversa. Como señala Alegret (2008) de forma muy visual, la interacción entre la familia y otros sistemas educativos es como una puerta que une dos casas vecinas. Esta puerta puede abrirse más o menos, y es en estas posiciones extremas cuando puede haber problemas. Una puerta demasiado cerrada entre familia y profesionales impide la permeabilidad y la comunicación, mientras que una puerta demasia-

do abierta impide la identidad diferenciada entre cada ámbito. Aceptar esta interacción, delimitar qué le corresponde a cada parte, qué metas son comunes, permite trabajar desde una perspectiva de cooperación.

Barreras de relación entre familia y escuela. Es frecuente, aunque teóricamente esté asumido el papel de la familia en la educación del hijo, que en la práctica diaria los profesionales de la educación obvien este rol en las relaciones y acciones que dirigen hacia las familias (Puigdellívol, 1998). Cuando los alumnos presentan necesidades educativas especiales, la participación demandada a la familia puede ser en algún caso muy ambivalente (alta exigencia-baja exigencia), con actitudes contradictorias que pueden promover conflictos y malentendidos.

Como todas las relaciones entre personas, las relaciones entre profesores y padres no están exentas de conflictos y prejuicios. Tal como señala Garreta (2008), cada colectivo cuida de su parcela (territorio) temiendo que sus competencias sean invadidas por el otro, incluso algunos autores como Dubet (1997) señalan que existe una paz armada entre familia y escuela y que se ha usado un vocabulario bélico para describir la manifiesta tensión existente. Debe señalarse, siguiendo esta argumentación, que la munición se centra en acusaciones mutuas entre profesorado y familia, tales como la falta de participación e implicación de los padres (profesorado), la escasa comunicación del profesor con la familia (relación asimétrica, interacción unidireccional, habla pero no escucha, etc.), e incluso una clara descalificación de la competencia del otro.

En la población que nos ocupa deben añadirse algunas dificultades relacionadas con las particularidades del alumno y con los recursos disponibles por parte de la escuela y/o la familia. Nuevamente, aunque muchas de las quejas son comunes a las de otros padres, otras son más específicas. Por parte del profesorado, el hecho de no sentirse suficientemente preparado para atender las necesidades de sus alumnos puede despertar actitudes defensivas o contradictorias.

En el caso de los alumnos con dificultades de aprendizaje o discapacidades se han señalado dos fuentes de conflicto, unas relacionadas con las expectativas y otras con los estereotipos. Respecto a las expectativas y la diferente percepción entre profesores y padres, destacaremos algunas aportaciones de Freixa (1997, 2001) y Puigdellívol (1998). La percepción de los padres sobre las capacidades de sus

hijos fluctúa en función de las expectativas previas, el momento y las características del subsistema parental. Así, pueden encontrarse posturas muy pesimistas que no confían en el progreso de sus hijos, aunque durante el proceso de adaptación pueden ir variando esta posición y permitir que los padres desarrollen expectativas realistas. El estancamiento en la "negación" del problema puede provocar una actitud descalificadora hacia el profesor, ya que el hijo no avanza como esperan. En el caso del profesor, las expectativas están muy relacionadas con el conocimiento de la discapacidad del alumno —siendo la experiencia un elemento clave—, y si tiene una percepción preconcebida sobre cómo son las familias de hijos con discapacidad en su conjunto, es decir, estereotipada. En este sentido, Puigdellívol (1998, cap. 10) señala tres estereotipos frecuentes: el de "familia ignorante" por su estatus o formación o por el simple hecho de tener un hijo discapacitado (se toma a toda la familia como discapacitada); el de "familia culpable", acompañada de actitudes de reproche hacia los padres, ya sea por ser sobreprotectores, por considerar que están poco implicados e incluso que rechazan al hijo; finalmente, en el de "familia enferma" se presupone que todos los padres tienen problemas y necesitan algún tipo de terapia psicológica.

Los padres de alumnos con altas capacidades a menudo acusan a los maestros de indiferencia, cuando no de abierta hostilidad, a las necesidades educativas de sus hijos (Fraser, 1996; McBride, 1992). Los padres, asimismo, a menudo son culpados por las dificultades de ajuste de su hijo, aun cuando éstas sean comunes a otros alumnos con capacidades cognitivas normales o estén por debajo de la media (Robinson, 1996). En referencia a los alumnos de altas capacidades sería preciso reflexionar sobre las percepciones que familias y docentes tienen, sobre la identificación, las actuaciones educativas y las necesidades de actuación (Pontón y Fernández, 2002); así como, pueden modificarse estereotipos y actitudes (Martínez, 2005b, 2006b, 2008).

Finalmente, el conflicto de las familias con alumnado de otros países puede resumirse como un choque cultural no exento de prejuicios (Baráibar, 2005; Terrén y Carrasco, 2007; Garreta, 2008). Uno de los factores que van a influir son las expectativas de los padres; Garreta (2008) en una de sus investigaciones diferenció tres grupos: padres "ilusionados" con el proyecto escolar de sus hijos y que tenían una actitud participativa; padres "desilusionados" que hacían

constantes referencias de retorno al origen, aferrados a sus valores y que se mostraban poco motivados a la participación, y un tercer grupo "en transición" hacia la desilusión por sus dificultades de adaptación, para los cuales la escuela no era una prioridad. Los docentes tienen actitudes diversas que dependen del lugar de procedencia de las familias, siendo la lengua, la cultura y el nivel educativo de los padres los parámetros que definen sus expectativas.

Se ha podido apreciar que gran parte de los obstáculos nacen de prejuicios y actitudes basados en concepciones que generalizan tanto a las familias como a las escuelas, en las que sin duda intervienen factores emocionales y cognitivos. Se podría resumir este apartado con una frase de Fernández (1993):

> El mayor error en las relaciones escuela-familia es concebirlas como un juego de suma cero: si los padres intervienen en esto, lo hacen a costa de mis competencias; si tengo que informarles de aquello significa que pierdo independencia; si el profesor se ocupa de los valores de mi hijo, se entromete en lo que es privativo de mi familia, etc. Bien al contrario, el reforzamiento de las relaciones entre la escuela y la familia, entre la institución y su público, entre profesores y padres, amplía las capacidades de actuación de ambas partes en beneficio de lo único que importa: la educación (Fernández, 1993, citado por Rodríguez, 2005:60).

BASES PARA LA COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA. Alomar (2003) propone tres temas que serán importantes en relación con el aprendizaje: *a*) la participación activa de los padres en la escolaridad de su hijo; *b*) la activa participación de los padres en asegurar un entorno de desarrollo y aprendizaje óptimo, y *c*) la comunicación entre familia y escuela (Reid, 1989; Swick, 1991; Huguet, 1999; Martínez, 2006a).

Tal como señala Rodríguez (2005):

> La relación que se entabla entre la familia y la escuela es tan peculiar, que debe estar marcada por una actitud de responsabilidad compartida y complementaria en la tarea de educar a los hijos. Ello implica una verdadera relación de comunicación donde padres y maestros establezcan una vía abierta de información, de orientación sobre la educación de los hijos, constructiva y exenta de tensiones por el papel que cada uno de ellos desempeña (Rodríguez, 2005:59).

Establecer pactos educativos. Sin embargo, los profesores y los padres tienen una necesidad común que los une en la formación de un pacto: fomentar el crecimiento positivo de los niños a su cargo y, secundariamente, su propio crecimiento (Swick, 1991). Deberían carecer de sentido, por ambas partes, las actitudes de enfrentamiento, competitividad o negación del hecho diferencial y las necesidades educativas específicas del alumnado con NEAE, algo que se da frecuentemente en una de las partes o en ambas.

Los padres pueden solicitar a los docentes los fundamentos de sus prácticas para comprender lo que pasa en la escuela y deducir de ello posibilidades de ayuda para sus hijos, aunque esta actitud irrite a numerosos profesores. Existen docentes que se consideran especialistas de la educación sin tener que rendir cuentas, bien por principio o porque los padres no comprenderían necesariamente las explicaciones que les proporcionarán y los padres en ocasiones participan sólo con críticas destructivas hacia el profesor.

Parece que hay ciertos atributos positivos que favorecen la alianza positiva entre ambos agentes formativos. Respecto a los padres se han señalado como cualidades positivas la armonía familiar, el éxito en colaboraciones anteriores, una postura abierta a las ideas de los demás, y una autoestima adecuada. Los padres con este tipo de atributos son constantes en su participación en actividades escolares y familiares (Schaefer, 1985). En lo que respecta a los profesores influyen positivamente la sensibilidad y preocupación mostrada hacia los niños, la disposición positiva, la flexibilidad y la disponibilidad (Comer y Haynes, 1991).

Los maestros pueden contribuir positivamente en el desarrollo de las habilidades que se han señalado de los padres, ya que desgraciadamente no todos tienen los atributos necesarios de mostrar respeto, alentar la comunicación y mostrar verdadero interés por las peculiaridades del hijo. Sin duda, la mejora de las relaciones con la familia debe nacer de la voluntad de los profesionales de aceptar las diferencias y entenderlas (Alegret, 2008). Estas premisas también pueden aplicarse a la inversa, ya que algunos padres pueden ayudar al profesor con tacto y respeto a su rol, favoreciendo la comunicación y dando soporte a la actividad del maestro en el aula, cuando éste carece de los recursos adecuados.

En los pactos debe quedar claro cuál es el rol que desarrolla cada uno; los padres pactarán sobre las actividades y la orientación que se dará a los programas de intervención extraescolarmente, así como

sobre el seguimiento y la evaluación conjunta con el maestro. La actividad del maestro se centra en la aplicación de los programas en el aula y su evaluación y en el seguimiento conjunto con la familia. En la figura 1 pueden visualizarse algunos de los compromisos que asume cada una de las partes.

> De todos modos, para establecer una auténtica colaboración debe darse: respeto y confianza mutua, orientación positiva, encontrar un consenso respecto de las metas educativas y según Huguet (1999, 2006) un creciente equilibrio de poderes (apoyar y valorar la competencia del otro); además el proceso de negociación es permanente, los pactos educativos establecidos deben revisarse y renovarse siempre que sea necesario.

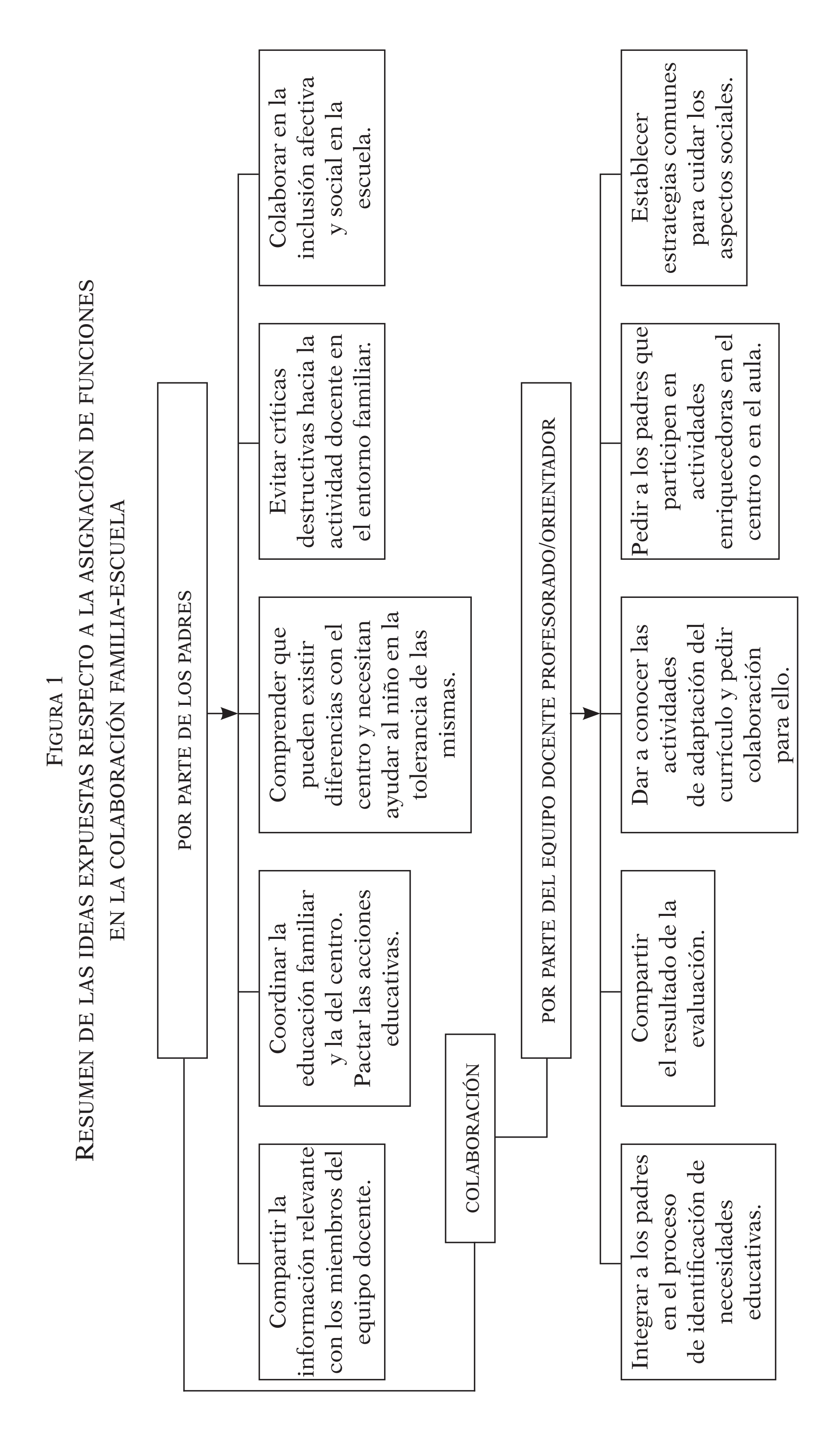
Cauces de participación de la familia en la escuela. Las relaciones entre familia y escuela se establecen a través de canales de participación individual y colectiva. En el nivel individual los contactos son personalizados, con el profesor-tutor y otros agentes educativos involucrados directamente en la evaluación e intervención (profesor de educación especial, equipo psicopedagógico, etc.). En el nivel colectivo la participación se puede producir de muchas formas: reuniones del grupo clase, órganos oficiales, AMPAS, escuelas de padres y madres, fiestas y actividades extraescolares. Se pueden resumir los posibles canales de participación de la familia en la escuela en la figura 2.

Se debe destacar que las familias, al igual que sus hijos, además de tener necesidades tienen potencialidades y los centros que saben reconocerlo y aprovecharlo pueden dar un gran paso en la consecución de sus objetivos. Muchos padres están dispuestos a colaborar con los profesores en la preparación de materiales didácticos, ayudando a determinados alumnos en clase bajo la supervisión del profesor, participando en talleres y actividades complementarias o facilitando fondos o recursos para el centro, etc., favoreciendo así un cambio estratégico en la consecución de una educación de calidad para todos los alumnos (Echeita, 2006).

Favorecer la participación de las familias. Algunos autores en la línea de investigación denominada *parent involvement* (implicación familiar) han estudiado qué elementos pueden predecir el nivel de participación de los padres a lo largo de la escolarización de sus hijos (Bolívar, 2006; Green *et al.*, 2007). Las creencias positivas sobre el

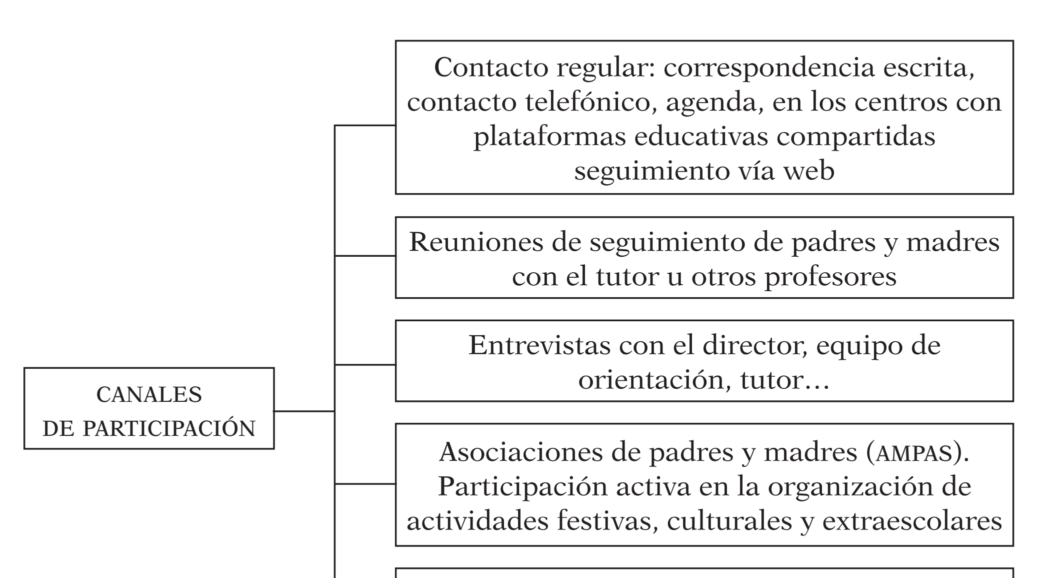
FIGURA 1

RESUMEN DE LAS IDEAS EXPUESTAS RESPECTO A LA ASIGNACIÓN DE FUNCIONES EN LA COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA



FUENTE: adaptado de Rodríguez, 2005:72-73.

FIGURA 2
RESUMEN DE LOS CANALES DE PARTICIPACIÓN FAMILIA-ESCUELA



FUENTE: adaptado de Rodríguez, 2005:63.

valor de la participación activa (sentido de responsabilidad personal y compartida respecto a que el apoyo de los padres y su participación mejoran el éxito educativo de su hijo), la percepción de que han sido invitados a participar (por la escuela, el profesorado o sus hijos) y los contextos vitales de la familia (estatus socioeconómico; grado de conocimientos, habilidades, tiempo y energía; cultura y valores familiares) han demostrado ser buenos predictores de la participación de los padres, especialmente en la escuela elemental. De todos modos, hay que buscar formas de alentar la participación de las familias. Para Hoover-Dempsey *et al*. (2005) las estrategias para incrementar la implicación de las familias se pueden clasificar en dos grandes grupos:

— *Estrategias para incrementar las capacidades del centro escolar para implicar a las familias*: crear condiciones para un clima escolar dinámico e interactivo con los padres y madres. El equipo directivo puede adoptar un conjunto de medidas para apoyar la participación y las relaciones entre profesorado y

familias, favoreciendo la creación de confianza. A su vez, se puede capacitar al profesorado para establecer relaciones positivas y continuas con las familias (véase Hoover-Dempsey *et al.*, 2005:118).

— *Estrategias para capacitar a los padres a involucrarse efectivamente*: apoyo explícito de la escuela para que los padres construyan un papel activo, un sentido positivo de eficacia y una percepción de que la escuela y el profesorado quieren su participación. Ofrecer sugerencias específicas de lo que pueden hacer y hacerlos conscientes del relevante papel que tienen en el aprendizaje exitoso de sus hijos (véase Hoover-Dempsey *et al.*, 2005:120).

Ambos tipos de estrategias implican cambios en la escuela y el profesorado, tanto por una visión más abierta de la escuela y de la importancia de la colaboración con la familia, como por la necesidad de formar al profesorado para que esté preparado para la atención e interacción familiar. Se concretarán algunas acciones destinadas a estos fines en el último apartado del capítulo.

Intervención familiar

Existen muchas formas de abordar el trabajo con la familia y los padres; en principio este capítulo se orienta desde un enfoque psicopedagógico constructivista y sistémico, conjuntamente es una propuesta integradora de la intervención. El enfoque psicopedagógico de evaluación e intervención propone el análisis de las necesidades educativas del alumno(a) en el contexto donde éstas se producen, con la finalidad de entender los procesos (cognitivos y socioemocionales) y las interacciones del sistema (Coma y Álvarez, 2005). En este análisis complejo, la interacción se produce entre el alumno/a, los docentes, el grupo-clase, la familia y el entorno próximo. El análisis de todos estos elementos y la interacción entre ellos puede ayudar a formular orientaciones realistas, evitando la posible frustración de aquellos que han de llevar a término acciones en el aula, la escuela o la casa. Un ejemplo podríamos encontrarlo en relación con el contexto próximo; en las zonas rurales se aprecian más problemas en las familias con menores con discapacidad como consecuencia de una menor cobertura de los servicios tanto sanitarios

como sociales (Sarto, 2001). Así, el entorno puede facilitar recursos y soportes, pero también puede adolecer de los recursos necesarios o negarlos. El grado de conocimiento de los recursos existentes y la vinculación familia-escuela-entorno pueden ser un buen indicativo de integración, o por el contrario de aislamiento de la familia; es en este sentido que hablamos de una orientación sistémica.

Respecto a la familia, en la escuela sigue predominando un enfoque concéntrico que se centra en las necesidades especiales de la persona; para cada profesional desde su especialidad, el contacto con la familia se establece exclusivamente en relación con las necesidades y la atención a las mismas. Quienes se oponen a este enfoque, proponen un enfoque familiar en el cual toda la familia es objeto de atención e intervención (Freixa, 1997). Desde esta perspectiva, el equipo que trabaja directamente con la persona con necesidades especiales debe mantener una visión global (el individuo dentro de su entorno) y estar preparado para atender y apoyar a la familia. Esto no excluye que otras personas trabajen con la familia cuando es necesario, pero sí establecer un vínculo de colaboración y confianza que permita el acompañamiento a lo largo de todo el proceso educativo.

Las familias con niños discapacitados graves deben tener acceso a distintos tipos de servicios (de apoyo psicológico, médico, pedagógico y social) para poder vivir en las mismas condiciones que otras familias; esto quiere decir poder llevar con normalidad su vida cotidiana —tanto familiar como laboral. Estas formas de intervención orientadas a la familia están influidas por el concepto de *empowerment*, lo que puede traducirse como tener el control de la situación y poder decidir por sí mismo sobre los recursos que se necesitan para alcanzar metas propuestas (Brodin y Rivera, 1999).

El trabajo de los orientadores[3] va a ser muy relevante:

— En el proceso de identificación y diagnóstico, para clarificar las características y necesidades educativas específicas de cada alumno, dando una devolución clarificadora y específica a la familia/escuela, sin caer en la mera etiquetación, que pue-

[3] Hemos escogido el término "orientadores" como genérico para referirnos a psicopedagogos, psicólogos y otros especialistas que dan soporte educativo en el centro o fuera de él, a través de los servicios multidisciplinares de atención al alumnado con NEAE.

de provocar una simplificación del niño(a) —sólo es su discapacidad o su talento (Cunningham y Davis, 1988; Cornell, 1989) o conllevar malentendidos (Freixa, 1997, 2001; Manaster *et al.*, 1994).

— En los procesos de seguimiento de casos. Dentro de la escuela el orientador puede colaborar en la mejora de las relaciones familia-escuela para ayudar a optimizar las intervenciones educativas en ambos sistemas (Huguet, 1999; Vilana, 2005). Por ejemplo, colaborar para mejorar los informes a los padres, ayudar a preparar las entrevistas con los padres, ayudar en el diseño de los planes de acción tutorial y los planes individualizados, dar soporte en el diseño de las distintas acciones para atender a la diversidad en el aula y en el centro.

Tanto los educadores como los padres van a precisar —aunque en niveles diferentes adaptados a su rol— información y soporte para que este proceso sea exitoso, entendiendo que el éxito es establecer canales de comunicación adecuados que redunden en la cooperación y el beneficio de todos los agentes educativos en el alumnado con necesidades educativas específicas y, por qué no, en sus contextos (Martínez, 2008).

Trabajar con un enfoque sistémico supone considerar que tanto los profesores como los orientadores y los padres colaboramos, es decir, trabajamos conjuntamente en la educación de los niños, con funciones diferentes, sin olvidar que todos influimos y somos influidos por los demás (Planes, 2007:215).

ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO. La tarea de orientación o asesoramiento psicopedagógico en el alumnado con NEAE es de suma importancia, ya que recae en el orientador la tarea de recoger la demanda de la familia y/o la escuela, evaluar y explicar a la familia y a la escuela qué necesidades específicas tiene el alumno y cómo deben ser satisfechas. Asimismo, el orientador a menudo va a desempeñar un papel de mediador entre el alumno, la familia y la escuela, y con frecuencia un rol de coordinador entre distintos servicios.

Planes (2007) subraya la etimología del término “asesorar”, que significa “sentarse al lado”, destacando la posición de proximidad de acompañamiento a profesores, alumnos y familias en el momento en que precisan la ayuda de un profesional externo a la organización escolar.

La tarea de asesoramiento viene precedida por una demanda, planteada desde la escuela o desde la familia. Es habitual que esta primera demanda vaya dirigida a la búsqueda de soluciones y que se centre en los problemas y dificultades del alumno (Vilana, 2005). Las expectativas de los padres o de los profesores pueden no ajustarse a lo que puede hacer el orientador; también es posible que el orientador sea presionado para ayudar a cumplir lo que la familia o la escuela proponen, es decir, se pide que tome parte por uno de los "bandos". En este sentido, el profesional debe estar preparado para detectar y transmitir su convicción de que los problemas tienen solución, aunque no sea rápida ni fácil, y que la intervención se basa en una "política de consenso entre las partes implicadas y en plantearse pequeños cambios" (Planes, 2007:210). Este mensaje comportará expectativas más realistas y una mayor posibilidad de seguir colaborando en el propósito común: la intervención educativa.

Las familias van a llegar a nosotros con demandas explícitas e implícitas, sabiendo o no cuál es la problemática de su hijo, con expectativas y tal vez prejuicios en función de su historia y, sin duda, con una fuerte carga de preocupación y ansiedad. Algunas preguntas que podemos hacernos son:

— ¿Qué información tiene o requiere la familia sobre las características y las alternativas de atención al alumnado con problemáticas similares a las suyas en general, y sobre las capacidades y necesidades de su hijo en concreto?
— ¿Qué dinámica familiar detectamos respecto a la asignación de roles, modelo de autoridad, transmisión de hábitos, normas y conocimientos, expectativas, valores, actitudes, etcétera?
— ¿Cuáles son las características de la familia respecto a su grupo social de pertenencia: clase social, nivel cultural, apoyos, pertenencia a asociaciones, etcétera?
— ¿Cómo afecta a la dinámica familiar la identificación de uno o más de sus hijos como alumno con NEAE?
— ¿Cuál es el proceso a través del cual la familia llega a la orientación?
— ¿Qué tipo de intervención o soporte requiere la familia en función de sus recursos intra y extrafamiliares?

Un aspecto importante es la actitud que el orientador tiene hacia los padres, ya que no puede limitarse a considerarlos como una mera fuente de información, con un rol pasivo de las modificaciones que

van a emprenderse en la escuela o en el hogar. Tanto en el proceso de valoración como posteriormente en el de intervención, debemos incorporar sus iniciativas e intereses, hacerlos partícipes del proceso y ayudarles en la toma de decisiones, más que imponer nuestros propios criterios. En función de la edad y las capacidades del hijo, éste también debe participar en el proceso de toma de decisiones.

Conseguir la colaboración y la búsqueda conjunta de soluciones es el primer paso para recabar la información que precisamos sobre la familia y su contexto. En realidad el objetivo al evaluar el contexto familiar va a ser esclarecer qué aspectos de la dinámica familiar y del entorno pueden afectar, positiva o negativamente, al proceso de aprendizaje y a la maduración personal y social del alumno con NEAE. El instrumento más adecuado para llevar a cabo esta tarea es la entrevista.

Hay numerosos textos para consultar cómo hacer una entrevista con la familia (Puigdellívol, 1998; Huguet, 1999; Vilana, 2005; Bassedas *et al*. 2006; Planes, 2007), así que se revisarán los aspectos básicos relacionados con la planificación (antes), la realización (durante) y la valoración (después) de la información aportada en una entrevista familiar. Indudablemente, realizar entrevistas en profundidad y estar atentos a todos los indicadores que se presentan a continuación requiere entrenamiento tutelado (véase la figura 3).

No se debe olvidar que los padres tienen un conocimiento profundo sobre sus hijos y que pueden aportarnos mucha información sobre el entorno próximo. En la mayoría de los apartados la familia aportará su visión actual del niño, su evolución, aquello que es constante y aquello en lo que ha notado cambios significativos a lo largo de su maduración.

Esta información puede recopilarse a través de una entrevista, procurando un clima distendido y participativo. También existen pautas para entrevistas semiestructuradas o cuestionarios para padres, aunque la información obtenida y la relación establecida no se dan de la misma forma (Martínez, 2005a). Aunque no debe tomarse como un guión y deben adaptarse a la edad y al tipo de NEAE, se pueden explorar los siguientes aspectos:

— DATOS SOBRE EL NIÑO(A) EN SU CONTEXTO FAMILIAR

Características personales: percepción de su forma de ser (estado de ánimo, actitudes, respuesta a las reglas...).

FIGURA 3
INDICADORES PARA REALIZAR UNA ENTREVISTA INICIAL CON LOS PADRES O TUTORES

Entrevista	*Antes*	*Durante*	*Después*
Contenido	• Analizar la demanda (motivo, quién la solicita…) y los datos previos disponibles. • Preparar con antelación los temas que se van a tratar. • Preparar un sistema de recogida de datos. • Informar claramente de los objetivos de la entrevista.	• Guiar sin imponer los temas. • Registrar la información significativa. • Estar atentos a la comunicación verbal y no verbal (escuchar más allá de las palabras). • Cerrar con una devolución de los temas tratados o los acuerdos consensuados.	• Organizar las información, hacer esquemas si es preciso. • Planificar las próximas entrevistas. • Preparar una devolución si con esa entrevista se concluye la fase de evaluación.
Relación	• Estar atentos a los sentimientos, actitud y expectativas. • Evitar que nos sitúen en el papel de experto que “tiene la solución”. • Asegurar una acogida cálida que invite a la confianza y participación.	• Adoptar una actitud abierta y de respeto. • Adoptar un estilo comunicativo acorde con el nivel de formación de los padres. • Valorar la información aportada, remarcando los aspectos más positivos. • Tranquilizar y contener, cuando la ansiedad bloquea la comunicación.	• Revisar las emociones vividas y la influencia recíproca entre el orientador y la familia.

FUENTE: adaptado de Planes, 2007:228.

Relaciones sociales: relaciones que establece fuera del marco escolar (familia extensa, amigos...), estilo comunicativo...
Grado de autonomía: la edad/la discapacidad si es el caso marcará el tipo de preguntas —se relaciona con hábitos ya adquiridos.
Juego y ocio: qué prefiere hacer en su tiempo libre (aficiones, independencia, etcétera).
Salud y habilidad física: enfermedades, rehabilitación, déficits, intervenciones quirúrgicas, alimentación, sueño, toma medicación...
Actitud y hábitos de estudio: hábitos y estrategias al realizar las tareas escolares en casa, grado de autonomía.

— DATOS SOBRE EL CONTEXTO FAMILIAR QUE AFECTAN (+/-) EL DESARROLLO DEL NIÑO
Estructura familiar: composición, edades, dedicación de los miembros, actividades profesionales o académicas, relación familia extensa, etcétera.
Relaciones familiares y dinámica interna: modelo familiar y estilo educativo (Pérez, 2003), distribución de roles, tipo de autoridad, pautas y límites, formas de afrontar conflictos, comunicación, relaciones entre hermanos (Núñez y Rodríguez, 2004), grado de acuerdo entre cónyuges, etcétera.
Valores predominantes: actitudes y prejuicios, identificación con determinados grupos culturales, étnicos o religiosos, etcétera.
Vida cotidiana y ocio: Rutinas habituales (jornadas lectivas y no lectivas), actividades compartidas, ocio, momentos conflictivos, fomento de actividades deportivas o culturales, etcétera.
Actitud ante las necesidades específicas de su hijo: capacidades y dificultades de su hijo, que implican qué actuaciones consideran más adecuadas, aspectos que más les preocupan, causas a las que atribuyen las dificultades (si las hay), nivel de información sobre el tema, etcétera.
Capacidad de ayuda en el proceso de aprendizaje: desde elementos materiales (libros, ordenador, adecuación de la vivienda) hasta elementos personales (capacidad, predisposición, motivación, etcétera).
Relación familia-escuela: relación pasada y presente con el centro o los centros escolares y el profesorado de su hijo. Parti-

cipación en actividades de padres. Demandas, expectativas, etcétera.

— DATOS SOBRE EL ENTORNO SOCIAL QUE AFECTAN (+/-) EL DESARROLLO DEL NIÑO

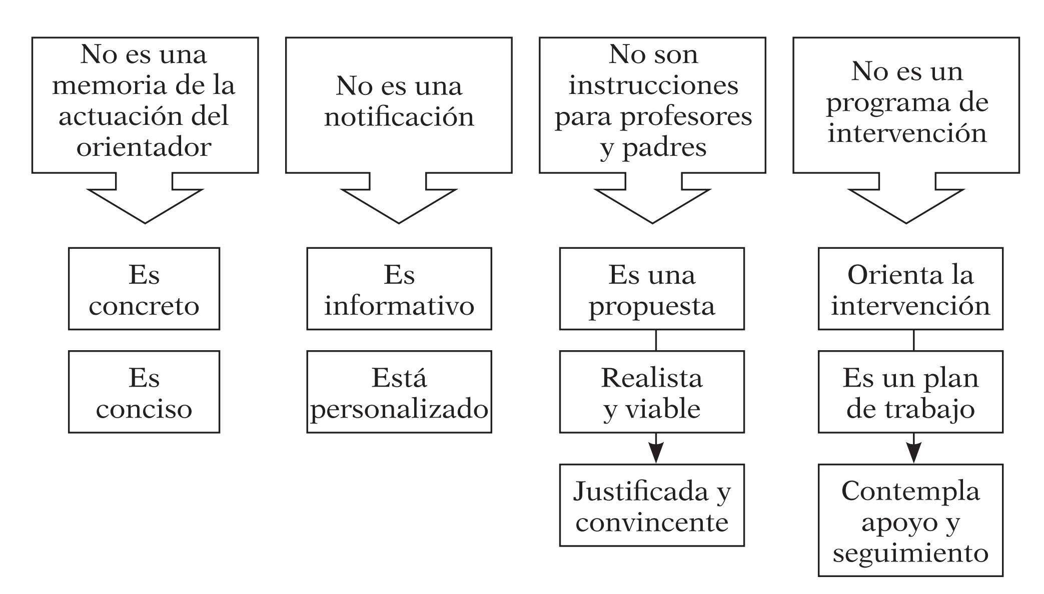
Características y servicios del pueblo o del barrio: servicios extraescolares, bibliotecas, entorno cultural, asociaciones culturales y lúdicas, etc. Nivel de conocimiento de las posibilidades del medio, de actividades subvencionadas, de asociaciones de padres y madres, etcétera.

Grupos de referencia: especialmente en la secundaria, los grupos de amigos (intereses y valores), grupos de pares (por ejemplo, ¿un joven sordo se relaciona más con otros sordos?), otros adultos con los que se relaciona y ejercen influencia, etcétera.

En muchos casos la orientación es la culminación de un proceso de evaluación psicopedagógica, por tanto, se habrá tenido en cuenta al sujeto (características, recursos, carencias, etc.), a su medio familiar y a su medio escolar y social. La orientación no debe entenderse sólo como la finalización de un proceso, sino también como el inicio de una intervención posterior; así pues deben ser valoradas simultáneamente las propuestas educativas y las posibilidades de que éstas puedan ser realizadas, así como el tipo de soporte y seguimiento que precisarán el alumno, la familia y la escuela. Puede resumirse con las ideas de qué es y qué no es el informe psicopedagógico, en tanto devolución escrita del proceso de evaluación.

Esta manera de entender la orientación como un proceso y no como un hecho aislado puede marcar una gran diferencia en cómo los padres responden a la identificación de su hijo (Ring y Shaughnessy, 1993; Sapon-Shevin, 1987). Por lo tanto, los padres necesitarán información y apoyo para comprender los resultados de la evaluación, los límites de las pruebas (Chitwood, 1986; Keirouz, 1990) y reconocer el tipo de necesidades educativas de su hijo (Puigdellívol, 1998; Huguet, 1999; Moon *et al*., 1997). Los cambios o la simple posibilidad de que éstos se produzcan pueden provocar resistencias en la familia, en la escuela y/o en el alumnado con NEAE, por lo cual también se debe valorar hasta qué punto la orientación-intervención puede ser asimilada. Por ello, se tiene que valorar el alcance del cambio que se nos plantea como objetivo, teniendo muy presentes

FIGURA 4
RESUMEN SOBRE QUÉ ES Y QUÉ NO ES EL INFORME PSICOPEDAGÓGICO



las variables familiares que pueden facilitar o dificultar que el cambio se produzca y que éste sea estable. A menudo, cuando los padres anteponen sus propias ansiedades (expresadas como quejas, miedos, culpas, etc.) a las necesidades del niño, es una alerta de posibles resistencias a una colaboración continuada. La propuesta debe encaminarse a establecer una relación de confianza suficiente que asegure la continuidad de la intervención (Martínez y Castiglione, 1998; 2002).

En todo caso, se debe proveer a la familia del apoyo necesario para comprender las implicaciones que nuestra orientación va a provocar en el propio niño y en su entorno próximo. En un sentido vigotskiano, se debe valorar tanto lo que el grupo familiar puede hacer por sí solo como lo que puede hacer acompañado. Ello implica desde nuestro punto de vista que, por un lado, no se puede pedir que hagan más de lo que pueden hacer acompañados, y por otro, que en algunos casos debemos ser los compañeros más hábiles que les ayudan a cambiar hasta donde pueden aceptarlo o hacerlo (Vigotsky, 1979). Esta misma idea debe prevalecer en relación con los profesores y el centro, ya que, junto con la familia, serán los verdaderos agentes de la intervención.

Del mismo modo que se debe ser respetuoso con la información que recibimos de los padres y se aclara cómo y cuándo será utilizada, también se debe ser respetuoso con la que se recibe de los niños

y, en la medida en que puedan entenderlo, deben ser informados de las decisiones que se van a tomar con sus padres y profesores para resolver sus necesidades educativas. Se trata una vez más de negociar con todas las partes (niño, familia, escuela) las decisiones que se van a tomar, para que éstas no sean interpretadas como "una imposición" de los expertos, sino como algo deseado por todas las partes implicadas.

ATENCIÓN A LA FAMILIA EN LA ESCUELA. En el apartado anterior se ha hecho énfasis en la importancia de establecer pactos educativos y se han nombrado las posibles vías de comunicación entre familia y escuela, ahora se revisará cómo mejorar e implicar a los padres en estos espacios compartidos.

El proyecto de centro. Desde la junta directiva del centro, a través de su proyecto de centro deben planificarse acciones para animar a los padres a participar (Gairín, 2004). Este proceso debe empezar con la acogida del centro a los padres que van a incorporarse al mismo, con la información sobre el proyecto educativo y sobre las vías de participación y colaboración que ofrece el propio centro (Montón, 2003; CIDE, 2005; Planes, 2007; Gairín y Martín-Bris, 2007a). Un ejemplo de buenas prácticas desde la planificación puede verse en el protocolo de acogida de familia-escuela[4] realizado en el Seminario Autonómico de Educación Intercultural (Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte).

El profesor tutor como referencia en la relación con los padres. El trabajo educativo en la escuela inclusiva requiere la colaboración de diversos profesionales (profesor de apoyo, logopeda, orientador, etc.) para atender al alumnado con NEAE, pero los padres necesitan un referente a quien dirigirse cuando tienen una duda en el día a día. Habitualmente esta función de "referente" o "interlocutor" la lleva a cabo el profesor tutor, si bien la acción conjunta y coordinada respecto al alumno —como se ha dicho— la llevan a cabo diferentes profesionales en función de sus necesidades específicas. En algunas ocasiones, en las entrevistas con finalidades específicas, se requerirá la presencia de otros especialistas, además del profesor tutor.

Para que esta función (contacto regular, entrevistas, etc.) pueda ser asumida por el profesor tutor, para Puigdellívol (1998) se requie-

[4] <http://www.catedu.es/doc_intercultural/recursos/pdfs/Recursos_Centros_Procolo_acogida_%20familia_escuela.pdf>.

ren dos condiciones: la primera, abandonar la idea de que los encuentros con padres de alumnos con NEAE deben centrarse casi exclusivamente en las limitaciones del alumno. Los padres están interesados en todo lo que le ocurre al niño en la escuela, desean contrastarlo con sus observaciones de lo que le ocurre en el medio familiar y saber cómo pueden ayudarle mejor; la segunda es que se esté trabajando como un verdadero equipo con el resto de profesionales, de tal manera que el profesor tutor tenga una visión de conjunto de los progresos del alumno.

Respecto al intercambio de información a través de entrevistas, este mismo autor (Puigdellívol, 1998) aconseja al profesor tutor que: prepare previamente las entrevistas (si es necesario con la ayuda de otros profesionales o el asesoramiento del orientador); que adapte la comunicación (vocabulario, extensión, profundidad) a las características de la familia y a sus preguntas, ya que la capacidad de escucha también es importante; que le dé importancia a la información que aportan los padres y muestre interés por saber qué piensan ellos; que sea capaz de sintetizar y acordar con los padres propuestas de intervención en casa; que si es necesario dar orientaciones éstas sean positivas y realistas. También será importante tomar nota de los aspectos de la entrevista que le han llamado la atención o que ha considerado importantes; estas notas pueden discutirse luego en las reuniones de equipo para esclarecer intervenciones posteriores.

El contacto entre padres. Sin duda, es conveniente que los padres de alumnos con NEAE se impliquen en la dinámica del centro y se sientan copartícipes del proyecto educativo, interviniendo en las actividades que se llevan a cabo con el resto de familias. Desde las actividades más formales, como son las reuniones con otros padres del grupo-clase donde se informa sobre el trabajo que se desarrollará a lo largo del curso; a otras actividades lúdicas y culturales, en las que se les puede animar a cooperar incluso en su organización.

Una de las formas de participación más reconocidas son las AMPA,[5] si bien su papel se reduce en muchos centros a un papel de intendencia o de organización de actividades extraescolares (Fernández-

[5] Asociación de Madres y Padres de Alumnos, aunque la terminología más utilizada es APA (Asociación de Padres de Alumnos), cada vez se emplea más la de AMPA, entre otros motivos por la alta participación de las madres —respecto de los padres— en los proyectos educativos colectivos.

Enguita, 2001, 2007). Las asociaciones son un instrumento para la participación comunitaria y para generar una mayor diversidad de perspectivas, si se evita el enfrentamiento y se potencia la colaboración. Asimismo, desde las AMPA se escoge a los representantes para el consejo escolar, aunque éstos sienten que sus aportaciones se ven muy limitadas y que su voz no siempre es escuchada (Gairín y Martín-Bris, 2007a, b). Sin embargo, depende mucho del centro y del clima de colaboración entre profesorado y familias que se haya propiciado.

El centro también puede ayudar a las familias a contactar con otras familias que tienen hijos con las mismas características, especialmente cuando se trata de discapacidades graves. Para Puigdellívol (1998:312): "Lejos de tener efectos segregadores, estos contactos pueden facilitar intercambios en situaciones de mayor empatía entre familias que pueden así compartir inquietudes y problemas con muchos puntos en común". Para Fantova (2000), los objetivos del movimiento asociativo familiar en favor de personas con necesidades específicas se centran en: la función de apoyo mutuo; velar por la extensión y calidad de los servicios y ser usuarios críticos y participativos, y por último, incidir en la comunidad y ante los poderes públicos reivindicando los derechos de las personas con NEAE.

Escuelas de padres y madres. Desde las escuelas o los distritos escolares pueden crearse escuelas de padres, con la finalidad de informar, formar y dar respuesta a las necesidades que plantean algunas familias. Considero que los objetivos deberían ser los siguientes (Martínez, 2005b), aunque el listado no es exhaustivo: obtener y dar información precisa y no sesgada; ayudar a cambiar actitudes y romper estereotipos; trabajar ansiedades en un marco grupal (se precisa de un conductor experimentado); mejorar la relación familia-escuela-medio social; compartir experiencias con otras familias; intercambiar recursos y organizar conjuntamente con los asesores listados de recursos (mentores, museos, becas, salidas culturales, etc.); planificar actuaciones en el medio familiar y social; trabajar la capacidad de contención (saber poner límites) y el autoconcepto; establecer un compromiso continuado; establecer una metodología comunicativa interactiva; escuchar las demandas de los padres respecto a la organización de charlas y seminarios y dar respuesta a estas demandas; organizar actividades conjuntas con las otras familias; etcétera.

Algunos requisitos: programación continuada, flexible pero con un ritmo de actividades regular (quincenal o mensual); compromiso de asistencia regular con la finalidad de formar un grupo de trabajo, donde progresivamente se desarrolle un buen clima grupal (confianza, cooperación, cohesión). Lo óptimo sería la asistencia continuada tanto del padre como de la madre; el pacto de asistencia puede renovarse anualmente, de curso en curso, a petición de las familias; basado en técnicas interactivas de formación y aprendizaje en grupo; adecuar los contenidos a los intereses y formación de las familias que realizan el curso.

En cuanto a la elección del profesional de la educación (psicólogo, pedagogo, psicopedagogo) para coordinarla, sería conveniente tener en cuenta algunas características (López y Álvarez, 2005):

- — Que tenga formación en la atención al alumnado con NEAE.
- — Que sea un animador y dinamizador más que un puro conferenciante, capaz de una estrategia de comunicación interactiva. Es importante considerar que la "escuela de padres y madres" debe ser un lugar de encuentro, más que un sitio donde sólo se recibe información.
- — Que esté comprometido en la atención de dichos alumnos y con experiencia en la intervención con los mismos.
- — Añadiría que sería conveniente que tuviese experiencia en conducción de grupos.

Respecto a los temas que se van a trabajar dependerá bastante de cada grupo, pero debemos aprovechar el espacio para fomentar la coordinación entre familia y escuela. En el portafolio se puede encontrar una guía para planificar una sesión para una escuela de padres/madres de alumnos con NEAE.

CONCLUSIONES: ORIENTACIONES FINALES

El trabajo realizado en estos últimos años, especialmente con familias de alumnos con altas capacidades, ha hecho que en nuestra orientación tengamos muy en cuenta el cambio conceptual y de actitudes. Para que la familia pueda realizar estos cambios es necesario (Martínez, 2005b, 2008):

DAR INFORMACIÓN CLARA Y PRECISA Y ADAPTADA A LA FAMILIA O AL GRUPO DE FAMILIAS CON EL QUE SE ESTÁ TRABAJANDO. Aunque se ofrezca información general sobre el tema del alumnado con alguna necesidad específica de apoyo educativo, no se trata de convertir a la familia en experta, eso sería un error. Han de conocer qué conductas son esperables y cuáles no lo son, especialmente respecto a las características de su hijo. Si presenta alguna problemática, cuál se debe a sus características diferenciales y cuál a otras causas. Un buen comunicador no es sólo un buen emisor, también es un buen receptor. Esto implica una buena capacidad de escucha y comprensión (Martínez, 1999a). Hay que escuchar la demanda explícita y la implícita y ayudarles a tener una visión real y positiva de sus hijos o hijas. Las orientaciones, aunque inviten a la reflexión, han de ser claras y tranquilizadoras. Uno de los mayores problemas que podemos encontrar es la elevada ansiedad, la angustia de no ser capaces de hacer lo correcto. El mensaje que debe llegar a la familia es de refuerzo, de que sí son capaces y además cuentan con ayuda y orientación para realizarlo.

PROVOCAR EL CONFLICTO SOCIOCOGNITIVO. El cambio se explica por la puesta en marcha de mecanismos que hacen tomar conciencia de cómo mejorar la producción al enfrentar al sujeto a sus propias respuestas por el *feed-back* de un compañero o por su propia realización equivocada (Mugny y Doise,1983). A la vez, se han de proporcionar elementos nuevos que puedan ser incorporados para que la resolución del conflicto vaya en la dirección deseada. En los grupos de padres, cuando tienen la oportunidad de expresar sus puntos de vista a menudo surge el conflicto cognitivo entre sus propias argumentaciones y opiniones. El asesor debe aprovechar el momento en que un concepto parcial o erróneo empieza a desmoronarse para introducir información que conforme una nueva actitud o concepto.

PROMOVER UN CLIMA CÁLIDO Y COOPERATIVO. Ningún cambio, ningún trabajo educativo o psicológico es posible si no se crea un clima cálido, de comprensión y de cooperación. Es el orientador, el conductor del grupo, el profesor (en algunos casos) quien debe facilitar esta posibilidad. Dos puntos son esenciales: que las vías de diálogo sean bidireccionales y estén abiertas, y evitar los enfrentamientos (como si fuésemos partes contendientes en vez de partes que cooperan con un mismo fin). Hay una gran cantidad de técnicas de grupo que pueden ayudarnos a crear este clima en los grupos de padres, son técnicas bien pautadas, fáciles de aplicar y de evaluar.

Dar soporte emocional. No todas las familias, pero sí algunas, van a necesitar soporte emocional. En casos extremos será precisa la derivación a un centro de atención psicológico, no puede ser una derivación brusca sino algo trabajado y deseado por la familia. Es difícil definir qué tipo de soporte debemos dar, dependerá mucho de cada tipo de familia, pero una de las acciones necesarias tiene que ver con la transmisión de un sentimiento de empatía (que se perciba como verdadera preocupación por el tema y el caso) y una conducta contenedora (que se perciba al orientador como alguien capaz de aportar o buscar soluciones).

Bibliografía

Abril, T.; A. Bacardí, E. Bassedas, M. T. Castilla, M. Comadevall, T. Huguet, J. Perdigón, R. Reverter, F. Sentís y M. T. Taxonera (2005), "Anàlisi de la situació actual de l'atenció a la diversitat a Catalunya i propostes de l'ACPEAP per avançar cap a una escola inclusiva", en *Àmbits de Psicopedagogia*, vol. 14, pp. 28-38.

Achotegui, J. (2006), "Estrés límite y salud mental: el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises)", en *Migraciones*, vol. 19, pp. 59-85.

Ainscow, M; J. Beresford, A. Harris, D. Hopkins y M. West (2001), *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: manual para la formación del profesorado*, Madrid, Narcea.

Alegret, J. (2008), "La relació entre pares i mestres: una pintura sobre seda", en *Guix*, vol. 345, pp. 71-77.

Alomar, B. O. (2003), "Parental Involvement in the Schooling of Children", en *Gifted and Talented International*, vol. 18, núm. 2, pp. 95-100.

Álvarez, M.; P. Castro, M. A. Campo-Mon y E. Álvarez-Martino (2005), "Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas", en *Psicothema*, vol. 17, núm. 4, pp. 601-606.

Anderegg, M. L.; G. A. Vergason y M. C. Smith (1992), "A Visual Representation of the Grief Cycle for Use by Teachers with Families of Children with Disabilities", en *Remedial and Special Education*, vol. 13, núm. 2, pp. 17-23.

Arnaiz, P. (2003), *Educación inclusiva: una escuela para todos*, Málaga, Aljibe.

BARÁIBAR, J. M. (2005), *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*, Madrid, Los libros de la Catarata.

BASSEDAS; E.; T. HUGUET e I. SOLÉ (2006), *Aprender y enseñar en educación infantil*, Barcelona, Graó.

BLACHER, J. (1984), “Sequential Stages of Parental Adjustment to the Birth of Child with Handicaps: Fact or Artifact”, en *Mental Retardation*, vol. 22, pp. 55-68. También en J. Blacher y B. L. Baker (eds.) (2002), *Families and Mental Retardation: A Collection of Notable AAMR Articles Across the 20th Century*, Washington, American Association on Mental Retardation.

BOLÍVAR, A. (2006), “Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común”, en *Revista de Educación*, vol. 339, pp. 119-146.

BRODIN, J. y T. RIVERA (1999), *La familia del deficiente mental*, Estocolmo, Escuela Superior de Maestros de Estocolmo, Informe núm. 25, disponible en <http://www.buv.su.se/content/1/c6/03/42/48/TKH_25.pdf>, consultado el 30 de abril de 2009.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA ECONÓMICAS (CIDE) (2005), *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*, Madrid, MEC, Secretaría General Técnica.

CHITWOOD, D. G. (1986), “Guiding Parents Seeking Testing”, en *Roeper Review*, vol. 8, núm. 3, pp. 177- 179.

COLANGELO, N. (1997), “Counselling Gifted Students: Issues and Practices”, en N. Colangelo y G. E. Davis (eds.), *Handbook of Gifted Education*, Boston, Allyn and Bacon, pp. 353-365.

——— y P. BROWER (1987), “Labeling Gifted Youngsters: Long-term Impact on Families”, en *Gifted Child Quarterly*, vol. 31, núm. 2, pp. 75-78.

COMA, R. y L. ÁLVAREZ (2005), “Técnicas e instrumentos de evaluación psicopedagógica”, en M. Sánchez-Cano y J. Bonals (coords.), *La evaluación psicopedagógica*, Barcelona, Graó. pp. 45-62.

COMER, J. y M. HAYNES (1991), “Parent Involvement in Schools: An Ecological Approach”, en *The Elementary School Journal*, vol. 91, núm. 3, suplemento especial, pp. 271-278.

CORNELL, D. G. (1989), “Child Adjustment and Parent Use of the Term ‘Gifted’”, en *Gifted Child Quarterly*, vol. 33, núm. 2, pp. 59-64.

CUNNINGHAM, C. y H. DAVIS (1988), *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*, Madrid, Siglo XXI/MEC.

DAMIANI, V. B. (1997), “Young Gifted Children in Research and Practice: The Need for Early Childhood Programs”, en *Gifted Child Today*, vol. 20, núm. 3, pp. 18-23.

DUBET, F. (dir.) (1997), *École, familles: le malentendu*, París, Textuel.
ECHEITA, G. (2006), *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Madrid, Narcea.
ESCAMILLA, A.; A.R. LAGARES y J.A. GARCÍA-FRAILE (2006), *La LOE: perspectiva pedagógica e histórica; glosario de términos esenciales*, Barcelona, Graó.
FANTOVA, F. (2000), "Trabajando con las familias de las personas con discapacidad", en *Siglo Cero*, vol. 31, núm. 192, pp. 33-49.
________ (2004), "Política familiar e intervención familiar: una aproximación", en *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, vol. 50, pp. 121-134.
FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. (2001), *La jornada escolar*, Barcelona, Ariel.
________ (2007), "Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad", en J. Garreta (ed.), *La relación familia-escuela*, Lleida, Universidad de Lleida, pp. 13-32.
FRASER, N. (1996), "Parenting", en D. McAlpine y R. Moltzen (eds.), *Gifted and Talented: New Zealand Perspectives*, Palmerston North, ERDC Press, pp. 443-454.
FREEMAN, J. (2000), "Families: The Essential Context for Gifts and Talents", en K. Heller, F. Mönks, R. J. Sternberg y R. F. Subotnik (eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*, Nueva York, Elsevier, pp. 573-586.
FREIXA, M. (1993), *Familia y deficiencia mental*, Salamanca, Amarú.
________ (1997), "La integración de la escuela en la comunidad. El papel de la familia", en A. Sánchez Palomino y J. A. Torres (coords.), *Educación especial I*, Madrid, Pirámide, pp. 207-220.
________ (2001), "La educación especial en el ámbito familiar", en F. Salvador Mata (dir.), *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, Málaga, Aljibe, pp. 137-154.
GAIRÍN, J. (2004), "Los proyectos educativos de ciudad. El caso de 'Barcelona, ciudad educadora'", en J. Gairín y P. Darder (coords.), *Organización y gestión de centros educativos*, Barcelona, Praxis, pp. 101-120.
________ y M. MARTÍN-BRIS (2007a), "La participación de padres y madres en los Consejos Escolares de Centro", en *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, vol. 1, pp. 35-43.
________ y M. MARTÍN-BRIS (2007b), "La participación de las familias en la educación: un tema por resolver", en *Bordón*, vol. 59, núm. 1, pp. 113-152.

García, C., I.; I. Escalante, M. Escandón, G. Fernández, A. Mustri e I. Puga (2000), *La integración educativa en el aula regular, principios, finalidades y estrategias*, México, SEP.

Garreta, J. (2008), "Escuela, familia de origen inmigrante y participación", en *Revista de Educación*, vol. 345, pp. 133-155.

Giné, C. (2000), "Las necesidades de la familia a lo largo del ciclo vital", en M. A. Verdugo (coord.), *Familias y discapacidad intelectual*, Madrid, FEAPS/Caja Madrid, pp. 19-39.

Green, C. L.; J. M. T. Walker; K. V. Hoover-Dempsey y H. Sandler (2007), "Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement", en *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, núm. 3, pp. 532-544.

Harris, M. J. y R. Rosenthal (1985), "Mediation of Interpersonal Expectancy Effects: 31 Meta-Analyses", en *Psychological Bulletin*, vol. 97, núm. 3, pp. 363-386.

Henderson, A. T. y N. Berla (1994), *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement* (A Report from the National Committee for Citizens in Education), Washington, Center for Law and Education.

________ y K. L. Mapp (2002), *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*, Austin, National Center for Family and Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory.

Heward, W. L. (1998), *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*, Madrid, Prentice Hall International.

Hickson, J. (1992), "A Framework for Guidance and Counselling of the Gifted in a School Setting", en *Gifted Education International*, vol. 8, núm. 2, pp. 93-103.

Hoover-Dempsey, K. V.; J. M. T. Walker, H. M. Sandler, D. Whetsel, C. L. Green, A. S. Wilkins, K. E. Closson (2005), "Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications", en *Elementary School Journal*, vol. 106, núm. 2, pp. 105-130.

Huguet, T. (1999), "El asesoramiento psicopedagógico y la colaboración entre la familia y el centro educativo", en C. Monereo e I. Solé (coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, Madrid, Alianza, pp. 127-148.

_______ (2006), *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*, Barcelona, Graó.

KEIROUZ, K. S. (1990), "Concerns of Parents of Gifted Children: A Research Review", en *Gifted Child Quarterly*, vol. 34, núm. 2, pp. 56-63.

LOE (2006), "Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación", en *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, 4 de mayo.

LÓPEZ, M. D. y J. ÁLVAREZ (2005), "Las escuelas de padres y madres del alumnado con altas capacidades intelectuales. Principales problemas y orientaciones", en C. Artiles y J. E. Jiménez (coords.), *Volumen IV: El niño/la niña con altas capacidades intelectuales en el ámbito familiar*, Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-Prensa Universitaria, pp. 85-114.

MANASTER, G. J.; J. CHAN, C. WATT y J. WIEHE (1994), "Gifted Adolescents' Attitudes Toward their Giftedness: A Partial Replication", en *Gifted Child Quarterly*, vol. 38, núm. 4, pp. 176-178.

MARTÍNEZ, M. (1999), "Entrenamiento de la comunicación referencial", en *Anuario de Psicología*, vol. 30, núm. 3, pp. 35-58.

_______ (2005a), "Valoración de la competencia socioafectiva y del contexto sociofamiliar del alumnado con altas capacidades", en C. Artiles y J. E. Jiménez (coords.), *Volumen II: Procedimientos e instrumentos de detección del alumnado con altas capacidades intelectuales en el ámbito familiar*, Las Palmas de Gran Canaria, ULPGC-Prensa Universitaria, pp.141-195.

_______ (2005b), "Los prejuicios y estereotipos de la familia del alumnado con altas capacidades intelectuales", en C. Artiles y J. E. Jiménez (coords.) *Volumen IV: El niño/la niña con altas capacidades intelectuales en el ámbito familiar*, Las Palmas de Gran Canaria, ULPGC-Prensa Universitaria, pp. 15-52.

_______ (2006a), "Pautas de orientación a padres de niños(as) con superdotación y talento", en D. Valadez, J. Betancour y Ma. A. Zabala (eds.), *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*, México, Manual Moderno, pp. 433-454.

_______ (2006b), "Pautas de orientación para profesores con alumnos superdotados y talentosos en el aula", en D. Valadez, J. Betancour y Ma. A. Zabala (eds.), *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*, México, Manual Moderno, pp. 375-397.

MARTÍNEZ, M. y F. CASTIGLIONE (1998), "Objetivos de intervención en el superdotado: la dificultad de un abordaje integrador", en *Actas del Congreso Internacional de Superdotación. Problemática Socioeducativa*, Porto, Fundaçao Calouste Gulbenkian, pp. 496-503.

_______ y F. CASTIGLIONE (2002), "Resistências sociais à innovaçâo conceptual da sobredotaçâo e do talento", en *Boletim APEPICTA*, vol. 6, pp. 15-31.

MCBRIDE, N. (1992), "Early Identification of the Gifted and Talented Students: Where do Teachers Stand?", en *Gifted Education International*, vol. 8, núm. I, pp. 19-22.

MONTÓN, M. J. (2003), *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar*, Barcelona, Graó.

MOON, S. M.; K. R. KELLY y J. F. FELDHUSEN (1997), "Specialized Counselling Services for Gifted Youth and their Families: A Needs Assessment", en *Gifted Child Quarterly*, vol. 41, núm. 1, pp. 16-25.

MUGNY, G. y W. DOISE (1983), *La construcción social de la inteligencia*, México, Trillas.

NÚÑEZ, B. (2003), "La familia con un hijo con discapacidad: conflictos vinculares", en *Archivos Argentinos de Pediatría*, vol. 101, núm. 2, pp. 133-142.

_______ y L. RODRÍGUEZ (2004), *Los hermanos de personas con discapacidad: una asignatura pendiente*, Buenos Aires, Asociación Amat.

PÉREZ, P. M. (2003), "Crianza y estilos de educación", en E. Gervilla (coords.), *Educación familiar: nuevas relaciones humanas y humanizadoras*, Madrid, Narcea, pp. 65-80.

PLANES, M. (2007), "Familia y escuela: estrategias para una relación", en J. Bonals y M. Sánchez-Cano (coords.), *Manual de asesoramiento psicológico*, Barcelona, Graó, pp. 203-231.

PONTÓN, M. L. y S. FERNÁNDEZ (2002), "La percepción de familias y educadores sobre la acción educativa con el alumnado de altas capacidades", en *Bordón*, vol. 54, núm. 2-3, pp. 431-445.

PUIGDELLÍVOL, I. (1998), *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*, Barcelona, Graó.

REID, P. (1989), "Communication between the School and the Home of the Gifted Child", en *Australian Journal of Remedial Education*, vol. 21, núm. 1, pp. 23-24.

RING, B. y M. F. SHAUGHNESSY (1993), "The Gifted Label. Gifted Children and the Aftermath", en *Gifted Education International*, vol. 9, núm. 1, pp. 33-35.

ROBINSON, N. M. (1996), "Counselling Agendas for Gifted Young People: A Commentary", en *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 20, núm. 2, pp. 128-137.

RODRÍGUEZ, A. (2005), "La coordinación centro escolar-familia en el caso del alumnado con altas capacidades intelectuales", en C. Artiles y J. E. Jiménez (coords.), *Volumen IV: El niño/la niña con altas capacidades intelectuales en el ámbito familiar*, Las Palmas de Gran Canaria, ULPGC-Prensa Universitaria, pp. 53-84.

SÁIZ, M. (2009), "El modelo educativo que queremos", en I. Macarulla y M. Sáiz (coords.), *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*, Barcelona, Graó.

SANDOVAL, M.; M. L. LÓPEZ, E. MIQUEL, D. DURÁN, C. GINÉ y G. ECHEITA (2002), "Index for Inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva", en *Contextos Educativos*, vol. 5, pp. 227-238.

SAPON-SHEVIN, M. (1987), "Explaining Giftedness to Parents: Why it Matters what Professionals Say", en *Roeper Review*, vol. 9, núm. 3, pp. 180-184.

SARTO, M. P. (2003), "Familia y educación", en F. González, M. I. Calvo y M. A. Verdugo (coords.), en *Últimos avances en intervención en el ámbito educativo. Actas del V Congreso Internacional de Educación*, Salamanca, Publicaciones del Inico, pp. 39-52.

SCHAEFER, E. (1985), "Parent and Child Correlates of Parental Modernity", en I. E. Sigel (ed.), *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

SILVERMAN, L. K. (1997), "Family Counseling", en N. Colangelo y G. A. Davis (eds.), *Handbook of Gifted Education*, Boston, Allyn and Bacon.

SUBIRATS, J. y R. GOMA (2000), "Estado de bienestar: nueva agenda para la innovación social", en J. A. Garde (ed.), *Informe 2000. Políticas sociales y Estado de bienestar en España*, Madrid, Fundación Hogar del Empleado, pp. 33-63.

SWICK, K. (1991), *Teacher-Parent Partnerships to Enhance School Success in Early Childhood Education*, Washington, National Education Association.

TERRÉN, E. y C. CARRASCO (2007), "Familia, escuela e inmigración", en *Migraciones*, vol. 22, pp. 9-46.

TURNBULL, A. P. y H. R. TURNBULL (2001), *Families, Professionals, and Exceptionality: A Special Partnership*, Nueva Jersey, Prentice Hall.

UNESCO (1994), *Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*, Madrid, UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

VIGOTSKY, L. S. (1973), *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*, Madrid, Akal.

________ (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.

VILANA, R. M. (2005), "La entrevista con los padres, maestros y los alumnos", en M. Sánchez-Cano y J. Bonals (comps.), *La evaluación psicopedagógica*, Barcelona, Graó, pp. 67-86.

Recursos en la web

FEAPS, "Colección de guías", en <http://www.feapsmadrid.org/portal/web/menu/biblioteca/cuadernos/index.html>, consultado el 17 de mayo de 2009.

GOBIERNO DE ARAGÓN-DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, "Protocolo de Acogida e Integración para el alumnado inmigrante" en <http://www.catedu.es/doc_intercultural/recursos/pdfs/Aragon_Protocolo_de_Acogida.pdf>, y <http://www.catedu.es/doc_intercultural/recursos/pdfs/Recursos_Centros_Procolo_acogida_%20familia_escuela.pdf>, consultado el 17 de mayo de 2009.

MARTÍNEZ, M. (2008), "Pautas de intervención para la colaboración familia-escuela en el alumnado de altas capacidades intelectuales. IV jornadas de respuesta educativa a las altas capacidades", en <http://altascapacidades.murciadiversidad.org/pautas_familias.pdf>, Murcia, 23 de mayo, consultado el 17 de mayo de 2009.

MEC (2007), "Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo", en <http://www.mepsyd. es/educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva/necesidad-apoyoeducativo.html>, consultado el 20 de abril de 2009.

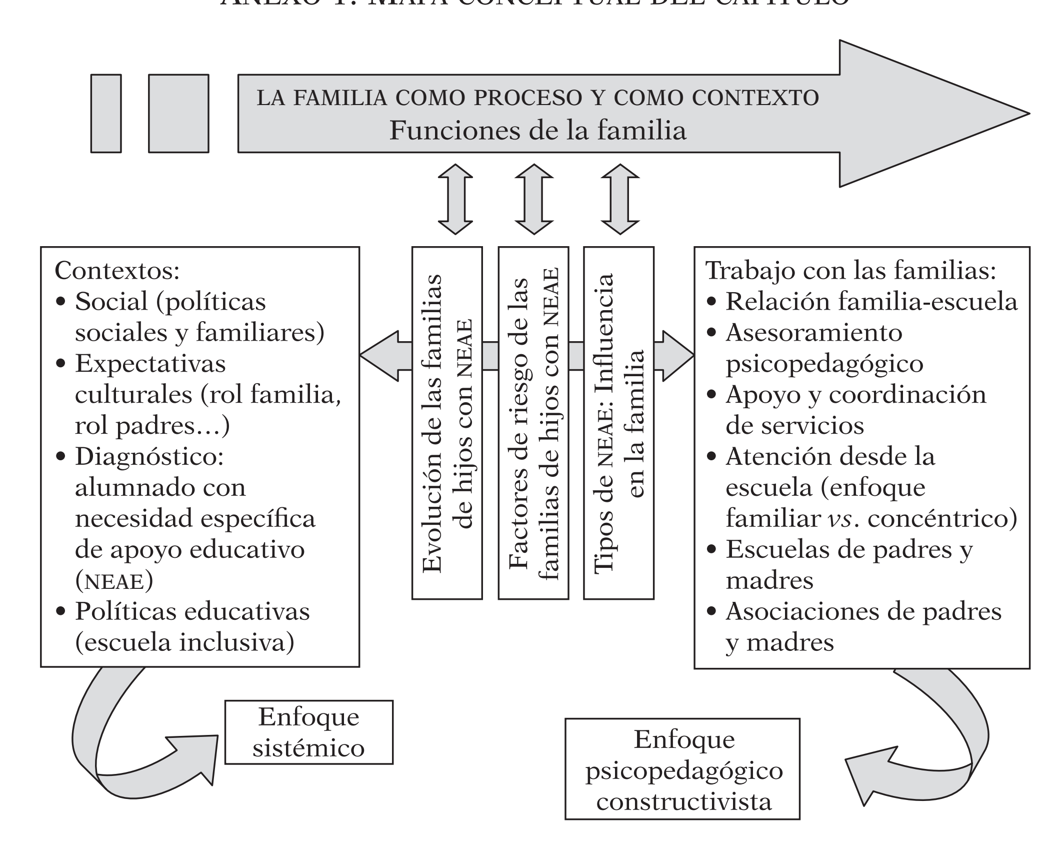
MECD (2008), "Datos y cifras. Curso escolar 2008/2009", en <http://www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/DATOS_Y_CIFRAS_WEB.pdf>, consultado el 17 de mayo de 2009.

_______ (2009), "D6. El alumnado con necesidades educativas especiales", en *Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores*, disponible en <www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/cee/2009/D6.pdf>, consultado el 17 de mayo de 2009.

SARTO, M. P. (2001), "Familia y discapacidad. Actas del III Curso 'La atención a la diversidad en el sistema educativo'", en <http://campus.usal.es /~inico/actividades/actasuruguay2001/5.pdf>, Salamanca, 6 al 9 de febrero, consultado el 17 de mayo de 2009.

UNESCO (2001), "Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A Guide for Teachers Inclusive Education", en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012 /001243/124394E.pdf>.

ANEXO 1. MAPA CONCEPTUAL DEL CAPÍTULO



Glosario

Actitudes. Sentimientos aprendidos relativamente estables sobre objetos, personas, sucesos o cuestiones. Cambio de actitudes: aceptación de una nueva postura o nueva información abandonando —cognitiva y emocionalmente— la postura previa.

Ansiedad. La ansiedad es un acompañante normal del crecimiento, de los cambios, de la experimentación de cosas novedosas, y del hallazgo de la propia identidad. Por el contrario, la ansiedad patológica es una respuesta inapropiada a un estímulo concreto con base en su intensidad o a su duración.

Discapacidad. Según la OMS discapacidad es toda la restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad.

Enfoque integrador de la intervención. Engloba: contextos (familiar, escolar y comunitario), ámbitos (de desarrollo de habilidades para la vida familiar y para el desarrollo general; de enseñanza/aprendizaje; de alternativas formativas y transición al mundo laboral; y de atención a la diversidad) y principios de orientación educativa.

Modelo constructivista. Se basa en la psicología cognitiva y se entiende el desarrollo humano como un proceso en continuo cambio, desde las estructuras más simples a las más complejas.

Modelo sistémico. Se considera la familia como un conjunto de subsistemas que interactúan y se influyen entre sí, experimentan ciclos vitales y muestran un equilibrio homeostático.

NEAE. Sigla de necesidades específicas de apoyo educativo, sustituye la terminología anterior NEE (necesidades educativas especiales).

4. El habla de los padres desde preescolar puede contribuir al éxito escolar del hijo en la primaria

*Julio A. Varela Barraza**

Investigaciones recientes indican que la extensión del vocabulario que tiene un alumno de preescolar y de primaria es un fuerte indicador del grado de éxito escolar que tendrá como alumno. La investigación referida resalta el papel que tienen los padres de familia para la formación de dicho vocabulario en casa. Como regla general puede decirse que mientras más platiquen los padres con el hijo, mayor será el vocabulario de éste y es muy importante hacerlo desde que el hijo está en preescolar, contrario a la creencia popular de que a los hijos hay que hablarles sólo a medida que van creciendo. Sin embargo, es preferente que la plática tenga las siguientes características: denotar causalidad, describir secuencias, implicar condicionalidad y propiciar la inducción, entre otras más. En el resto del texto se ilustran distintas actividades que tienen una o más de las características anteriores. Por último se especifican algunas actividades que pueden ser muy útiles para los padres de familia con miras a que su hijo esté formado para poder leer de manera independiente los textos escolares y, si se tiene relación con la escuela, el resultado puede ser muy alentador.

Palabras clave: hablar, preescolar, escuela primaria, comprensión, éxito escolar.

La investigación longitudinal emprendida por Hart y Risley (1995) puso de manifiesto la gran importancia que tiene la plática de los padres con sus hijos desde edades tempranas. Si bien puede surgir la pregunta de por qué se recurre a una investigación realizada en otro país, la respuesta es muy sencilla: no existe investigación similar en México. Por su importancia, describo la forma en que se

* Universidad de Guadalajara.

realizó y sus principales resultados. Durante más de dos años, un equipo de investigadores realizaron visitas a casas de familias que aceptaron participar en el estudio, que aparentemente fue muy sencillo: los investigadores, después de un tiempo de adaptación, grababan cada mes durante una hora la interacción verbal entre los padres (uno o ambos) y uno de sus hijos de la edad de 10 meses, justo antes de que empezara a hablar. Conforme se realizaban las grabaciones se iba efectuando la ardua tarea de transcribirlas, con la ayuda de la persona que había estado presente. Las 42 familias participantes se eligieron de cuatro estratos conforme a indicadores socioeconómicos: profesionistas, empleados de diversos establecimientos, trabajadores de bajo nivel socioeconómico y familias beneficiadas por seguridad social.

Algunos de los principales resultados se presentan en la tabla 1. En ésta puede observarse que las frecuencias de los eventos (columna de la izquierda) descritos tienden a la baja a medida que se lee de izquierda a derecha. Los datos proporcionados en esta tabla tienen la apariencia de ser estáticos, pero en las gráficas mostradas por Hart y Risley (1995) se aprecia que a medida que transcurre el tiempo de 10 a 18 meses de edad, las pendientes de las líneas de cada estrato son cada vez menos pronunciadas, en el mismo orden, haciéndose en cada ocasión más grande la diferencia existente entre los estratos.

Si se considera como 100% la experiencia lingüística de los hijos de profesionistas, de acuerdo con las cifras del último renglón de la figura 1, referentes al estimado (regresión lineal) de los datos proyectados hasta los 48 meses, implica que comparativamente, un niño de padres asegurados o de padres empleados tendrá una menor experiencia lingüística de 76% y 41%, respectivamente. Si esos datos los proyectamos hasta los seis años, la experiencia sería de aproximadamente 69, 42 y 18 millones de palabras escuchadas, respectivamente, como puede apreciarse en la figura 1. En ésta, las diferencias cada vez son más grandes pero las implicaciones que esto tiene pueden no ser claras y, por ello, en la siguiente sección analizo diversos factores que hagan más claras las ventajas que tiene dicha experiencia lingüística, asumiendo que en principio, cuando una persona oye una palabra en un contexto dado, es muy posible que posteriormente él la diga con propiedad. Este cambio de modo lingüístico (escuchar-decir) se conoce como translatividad, pues no se trata de un caso de generalización en tanto que el estímulo es el

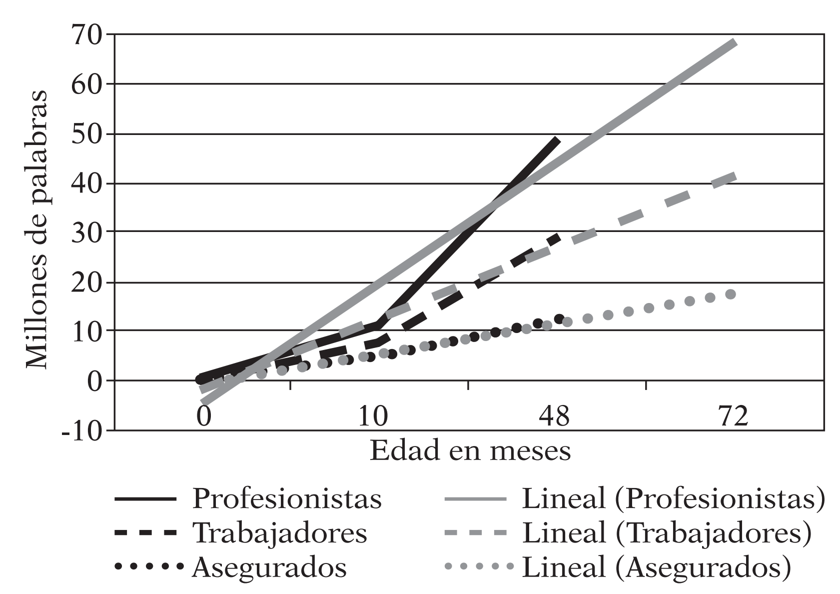
TABLA 1
PROMEDIO DE INDICADORES DEL HABLA DE LOS PADRES EN CASA

<table>
<tr><th></th><th>Profesionistas</th><th>Empleados clase media</th><th>Empleados clase baja</th><th>Seguridad social</th></tr>
<tr><td>N (Familias)</td><td>13</td><td>10</td><td>13</td><td>6</td></tr>
<tr><td>Palabras del padre[a]</td><td>642</td><td>535</td><td>521</td><td>394</td></tr>
<tr><td>Dichas al niño[b]</td><td>482/2 300</td><td>321/1 200</td><td>283/800</td><td>197/500</td></tr>
<tr><td>Núm. de veces que se le habla al niño por hora</td><td>800</td><td colspan="2">No se proporciona el dato</td><td>50</td></tr>
<tr><td>Estimación del número de palabras oídas al año</td><td>4 000 000</td><td colspan="2">No se proporciona el dato</td><td>250 000</td></tr>
<tr><td>Palabras diferentes acumuladas[c]</td><td>1100</td><td>700</td><td rowspan="5">No se proporciona el dato</td><td>500</td></tr>
<tr><td>Cantidad de sustantivos</td><td>250</td><td>150</td><td>60</td></tr>
<tr><td>Conectores[d]</td><td>130</td><td>65</td><td>25</td></tr>
<tr><td>Diversidad por hora[e]</td><td>175</td><td>80</td><td>40</td></tr>
<tr><td>Regresión lineal de palabras escuchadas a los 48 meses</td><td>49 000 000</td><td>29 000 000</td><td>12 000 000</td></tr>
</table>

[a] Por hora. [b] Niños con edad de 10/18 meses. [c] A los 36 meses. [d] Pronombres, preposiciones, artículos. [e] Palabras diferentes.

mismo, ni tampoco es aprendizaje por transferencia debido a que, como dije antes, es el mismo estímulo y con la misma modalidad (acústica), sólo que en el primer caso la persona interactúa con el estímulo como escucha (referido) y en el segundo caso como hablante (referidor). Si este cambio llega a ocurrir puede decirse que dicha palabra está incorporada al léxico de la persona.

FIGURA 1
ESTIMACIÓN DE LA CANTIDAD DE VOCABLOS QUE OIRÁN DE SUS PADRES LOS NIÑOS HASTA LOS 72 MESES (SEIS AÑOS DE EDAD)



Las líneas negras son los resultados de las estimaciones de Hart y Risley (1995) hasta los 48 meses de edad.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

A raíz de la investigación anterior, comprobada la importante relación que tiene el habla (interacción lingüística) de los padres con sus hijos, se sucedieron diversos estudios y proposiciones para incrementar el vocabulario de los infantes, desde la edad preescolar, augurando un buen desempeño escolar mediato y a largo plazo. La explicación teórica que puede darse a lo anterior, desde mi punto de vista, se basa en las siguientes consideraciones respecto al desarrollo lingüístico.

En primer lugar, cada vocablo nuevo, de acuerdo con Kantor y Smith (1975), representa un objeto de estímulo (OE) novedoso para la persona que lo escucha o lee, solamente existe la posibilidad de relacionar dicho vocablo a un referente (objeto, persona, evento), con lo cual puede generarse una nueva función de estímulo-respuesta (fER). Esto le permitirá a la persona que en una ocasión futura pueda interactuar lingüísticamente con dicha palabra, sea que la escuche, la lea o incluso que la emplee en su habla o escritura; en términos coloquiales ante esto se dice que la persona “sabe el signi-

ficado de la palabra". De esta forma, mientras mayor sea el número de palabras conocidas por un niño, tendrá mayores probabilidades de poder interactuar lingüísticamente tanto con otros compañeros como con los adultos, los profesores o con los textos escolares, mismos que en nuestro país incrementan inusitadamente su frecuencia en decenas de miles de palabras a partir del primer año de educación primaria (Varela, Matute y Zarabozo, 2013). Como simple dato, los actuales libros oficiales de primer grado contienen un total de 70 619 palabras, de las cuales 7 682 palabras son diferentes.

En segundo lugar, si la palabra novedosa es relacionada posteriormente con una palabra conocida (por ejemplo: "agrupa" con "junta"), el niño estará en posibilidades de realizar una generalización simbólica que conocemos como empleo de sinónimos. De esta forma, el niño podrá interactuar ante ambos vocablos de manera semejante y pertinente. Más adelante sugiero distintas formas en que esto puede hacerse de manera práctica en el hogar. Un tercer elemento de la argumentación es que el vocabulario que emplea un niño es, definitivamente, un indicador importante de su desarrollo psicológico, como se puede constatar al ser un componente imprescindible de las pruebas (*tests*) de inteligencia y evidente en diversas investigaciones (Beck, Perfetti y McKeown, 1982; Biemiller y Slonim, 2001), además de que está relacionado con la comprensión de textos (Mezynski, 1983) y consecuentemente con el éxito escolar (Stahl y Fairbanks, 1986).

En la medida en que un niño escucha una palabra en dos o más contextos diferentes pueden hacerse explícitos distintos matices ("este carro *es más* amarillo *que* el de ayer") o bien la polisemia del vocablo ("en el carro del súper está la fruta"). Además, su empleo ante diferentes instancias permite que el niño pueda interactuar ante el vocablo en forma generalizada, lo que constituye una formación conceptual ("este *carro* es de tu primo"; "el *carrito* que te regalé ayer"; "el *carro* que va allá es muy viejo"; "tráete tu *carro* para ir al parque"; etcétera).

Entre muchas otras, una obra importante relacionada con la de Hart y Risley (1995) es la de Baumann y Kame'enui (2005), que está dedicada a la instrucción directa del vocabulario, esto es, a su enseñanza específica como una más de las tareas escolares. A partir de dichas obras, aunque realizadas en los recintos escolares, pueden idearse diferentes prácticas que los padres de familia pueden desarrollar en los hogares con sus hijos, lo cual beneficiará el futuro

desempeño escolar de los mismos. Las prácticas que recomiendo, aunada a su justificación, son las siguientes.

Prácticas a realizar en casa

Hablar a los hijos cotidianamente. ¿Cuál es la edad para hablar de algo al hijo? Esta pregunta generalmente es contestada de acuerdo con el conocimiento popular que más o menos implica que se le debe hablar de algo al hijo hasta que "tenga la edad pertinente". ¿Y cuál es ésta? A su vez el conocimiento popular señala: "cuando tenga conocimiento" o bien "cuando el hijo tenga uso de razón". Ahora las preguntas son: ¿y cómo tendrá conocimiento si no se le ha hablado de ello? Y por otro lado, ¿cómo determinan los padres que su hijo ya tiene uso de la razón? Si estamos hablando de un niño que tenga 10 meses, puede creerse que a esa edad sólo se le puede o se le debe hablar con vocablos aislados ("¿agua?", "gato", "mamá", "galleta", etc.) o con frases muy cortas ("¿Quieres agua?", "¡Mira un gato!", "Ahí viene mamá", "¿Una galleta?"), pues las prácticas familiares en este caso, como en muchos otros, se basan en el conocimiento popular, por observación de otras familias, consejos de familiares, entre otras pero generalmente no son fundadas en el conocimiento de evidencias o formulaciones de la psicología.

Por tanto, de acuerdo con lo considerado en la sección anterior, se recomienda hablarle al hijo de lo que sea, cuidando que las expresiones que se empleen sean las usuales a excepción de algunos vocablos que son centrales del tema en cuestión. Por ejemplo, si una madre le cuenta a su pequeño hijo de 18 meses lo que hizo el padre en el trabajo ese día, puede decirle que "estuvo recibiendo muchas cajas que llegaron a la tienda en la que trabaja". En este caso pueden considerarse varios vocablos: cajas, tienda y trabaja y que muy posiblemente el hijo los desconozca dado que, hasta ese momento, no habían sido usuales en el habla con su hijo en casa. Si ése fuera el caso, la madre selecciona sólo la palabra cajas pues en la casa hay cajas, la tienda está fuera del ámbito ordinario del hijo y "trabaja" es un vocablo que puede usarse para referirse a demasiadas actividades. Hecha la selección, puede decirle a su hijo que en casa también tienen cajas y enseguida lo lleva a su cuarto y le empieza a mostrar y señalar todas las cajas que haya, repitiendo siempre la palabra caja ya sea en plural o en singular.

En caso de que se opte por este tipo de actividad, debe cuidarse que como máximo se empleen tres nuevas palabras al día, siempre explicadas en el contexto de su uso con alguna actividad que sea propia del hijo. Como recomendación, los padres pueden escribir en una lista especial las nuevas palabras que se vayan empleando e incorporarlas a su habla usual diaria. Esto es muy útil porque si quien hizo la anotación fue la madre, el padre puede ver la lista y emplearlas también cuando esté con su hijo. Esta práctica por sí sola ayudará e incrementar el vocabulario del hijo aproximadamente con mil palabras al año, de manera que si se hace habitualmente, cuando ingrese a la primaria el hijo tendrá un vocabulario cercano a las cinco mil palabras, aproximadamente. Aunque existe un gran debate formal respecto a qué es una palabra (Marzano, 2005), Biemiller y Slonim (2001) indican que al inicio del preescolar un niño con un vocabulario aceptable tiene alrededor de 3 500 palabras, lo cual es posible si se sigue la práctica que aquí se recomienda.

Otra recomendación es que en esta edad se seleccionen aquellas palabras de los objetos y lugares de uso frecuente en casa: sartén, mesa, cajón, cuna, jabón, baño, cuarto, comedor, cocina, por ejemplo. Sabemos que los padres dicen estas palabras, pero la diferencia es que en este caso los padres le ponen atención a la palabra, se la dicen frecuentemente a su hijo además de que la emplean *ex profeso*, esto es, se realiza la enseñanza directa de los vocablos. Las palabras practicadas que el hijo vaya diciendo y sean empleadas correctamente pueden dejar de repetirse, pues aparentemente ya forman parte del vocabulario del hijo. Ésta es la diferencia con los patrones de crianza habituales. A medida que el hijo vaya creciendo pueden seleccionarse palabras de objetos o lugares que estén fuera de la casa, como pueden ser calle, parque, semáforo, súper, nube, entre otras. Un aspecto importante es que cuando los padres empleen esas palabras en casa, el hijo no está ante el objeto o lugar que se menciona y, por tanto, mediante el lenguaje se hace referencia a los mismos y el niño debe imaginarlos con la ayuda de los padres. Esto permite la práctica de interacciones extrarrelacionales (para una explicación detallada véase Varela, 2008), lo cual contribuye al desarrollo psicológico.

Platique refiriéndose a causalidades. En la plática cotidiana es importante incluir expresiones como: en consecuencia, por lo tanto, debido a ello, porque, derivado de lo anterior, por tal motivo, entre otras. Como se aprecia, todas ellas denotan cierto tipo de causalidad.

Por ejemplo, considere las siguientes proposiciones. *1*) si le pegaste accidentalmente a tu amigo, en consecuencia dile que fue sin querer, *2*) ya terminó el programa de televisión, por lo tanto, apágala; *3*) tu hermano llegó temprano a la escuela todos los días, debido a ello su maestra lo felicitó; *4*) ¿no estabas feliz porque encontraste tu pelota?, *5*) el perro estaba cansado de tanto correr, derivado de ello pudiste alcanzarlo, y *6*) hace días comiste muchas galletas y por tal motivo te dolió el estómago. Haga el ejercicio de leer todas esas expresiones, cambiando en cada ocasión la expresión. Todas pueden arreglarse fácilmente. A manera de ejemplo, se hace el ejercicio con la primera proposición manteniendo la expresión "en consecuencia". Entonces se podría decir: *1*) ya terminó el programa de televisión, en consecuencia, apágala; *2*) tu hermano llegó temprano a la escuela todos los días, en consecuencia su maestra lo felicitó; *3*) ¿no estabas feliz como consecuencia de que encontraste tu pelota?; *4*) el perro estaba cansado de tanto correr, en consecuencia pudiste alcanzarlo, y *5*) hace días comiste muchas galletas y en consecuencia te dolió el estómago. Como se puede verificar, el sentido no cambia y por ello todas las expresiones anotadas pueden servir como sinónimos para denotar una relación de causalidad. Lo importante es que todas sean platicadas con el hijo.

La identificación del sentido de la causalidad es importante ya que frecuentemente en el habla y en el lenguaje escrito de los textos, ésta es implicada. Considere los siguientes ejemplos extraídos de los libros de primero de primaria:

"Emiliano Zapata luchó por que las tierras pertenecieran a los campesinos", "La participación es un derecho de la vida escolar y una manera de aprender. Por lo tanto, tienes derecho a…", etcétera.

Describa secuencias (sucesiones). Otra habilidad que también es importante y puede enseñarse mediante el habla consiste en que los padres le platiquen al hijo la secuencia de acciones que pueden referirse a criterios cronológicos, usuales o lógicos. El primer caso ocurre cuando los padres le cuentan a su hijo lo que hicieron durante el día y en dicha descripción hacen énfasis en los términos: luego, después, entonces, más tarde, enseguida, posteriormente. Dado el desarrollo psicológico del hijo, deben evitarse las descripciones en las que se emplee la hora en que ocurrieron (a las ocho de la mañana te llevé a la escuela y las nueve me fui al trabajo) atendiendo preferentemente a la secuencia que denotan las palabras: "primero te llevé a la escuela, *después* me fui a trabajar". La segunda

forma de descripción se refiere a los hábitos de la familia: "lávate las manos y después comemos", "haz la tarea y posteriormente puedes salir a jugar", "cuando te levantes te bañas y entonces desayunas", etc. En estos casos, no existe un factor de causalidad sino de secuencias usuales para la familia. Un caso frecuente ocurre cuando el adulto o un libro contienen instrucciones. Por ejemplo: "dibuja y platica sobre lo que observaste en tu recorrido", "primero dibuja el lugar favorito y después haz un croquis", "recorta los baúles de la página 153. Relaciona su contenido con la imagen y pégalos donde corresponda".

La última forma en que pueden ocurrir las secuencias es el caso particular que se conoce como series. En este caso, la secuencia puede o no ser arbitraria pero sigue un orden. Por ejemplo, a la hora de poner los cubiertos en la mesa de izquierda a derecha, se le dice al hijo: tenedor, cuchillo, cuchara; tenedor, cuchillo, cuchara; tenedor, cuchillo… O bien cuando se iluminan cuadernos de trabajo en los que se requiere que el lector dibuje una casa de un color alternado: azul, rojo, azul, rojo, azul… Esta actividad puede realizarse en casa de múltiples formas, por ejemplo cuando se sube una escalera: sube el pie, descánsalo, sube el otro pie al siguiente escalón, descánsalo, sube el pie, descánsalo…; cuando se juega algo entre dos personas y existe un turno para hacerlo: tú, tu hermano, yo, tú, tu hermano, yo, tú…; las luces del semáforo: verde, amarillo, rojo, verde, amarillo, rojo, verde… Incluso puede hacerse considerando duraciones de eventos, como puede ocurrir en algunos anuncios luminosos que se prenden y se apagan en determinados intervalos o bien si se palmea al seguir el ritmo de una canción que le guste al hijo. La evaluación de este tipo de habilidad, dada su importancia, es frecuente en las pruebas de inteligencia, como puede comprobarse en la clásica prueba de Raven.

Aluda a la condicionalidad. La condicionalidad se refiere a que es necesario que ocurra en primer lugar algo y ante eso, podrá ocurrir un segundo evento, lo cual es diferente a la ocurrencia accidental. En general se denota mediante distintas expresiones, como pueden ser: si… entonces; cuando… después; a partir de…; entre otras. Algunas expresiones que pueden ocurrir en casa son: "si suena el timbre entonces no abras la puerta", "cuando vayamos al cine entonces te compro un dulce", "a partir de que empiece el juego ya no podemos hablar", entre otras. Muchas veces la expresión "si… entonces" la decimos omitiendo el segundo término, pero es impor-

tante decirlo inicialmente para que la expresión esté completa. Por ejemplo: "si metes tu juguete, [entonces] puedes sacar otro", "si estás en silencio [entonces] terminarás de comer". En otros casos, el "si" se intercambia por otras palabras: "en caso de que hable tu papá, entonces le dices que vamos a salir"; "siempre que sientas ganas de ir al baño, avísame".

En estos casos es importante que los padres le expliquen a su hijo que primero tiene que ocurrir algo para que suceda otra cosa, y que lo segundo no puede ocurrir si no se presenta lo primero. Supongamos que el padre le dice a su hijo: si te acuestas entonces te cuento un cuento". El padre puede parafrasear lo que dijo de diversas formas: "te puedo contar un cuento, pero antes tienes que acostarte", o bien "primero te acuestas y luego te cuento el cuento". Lo importante es que la expresión "si… entonces" se le diga y explique al hijo, ya que su empleo describe explícitamente la condicionalidad, lo que no ocurre cuando el vocablo "entonces" es omitido. Por ejemplo, en los textos de sexto de primaria es común encontrar expresiones como: "si así fuera, revisen qué preguntas pueden eliminarse"; "si es posible, grábenlo"; "si ellos lo consideran, lo difundan en la localidad"; "si me quedo acostada aquí al lado del camino nadie morirá"; "si no está, puedes elegir algún otro libro", entre muchas otras.

Psicológicamente, este ejercicio es importante porque el hijo puede distinguir las secuencias condicionales de las azarosas, ya que en este caso no está implicada la condicionalidad, simplemente son ocurrencias de eventos fortuitos. Si se cae un juguete al mismo tiempo que el niño voltea a verlo, no implica que "si ve el juguete entonces se cae". Si el niño camina hacia la cocina y cae un rayo, es un error creer que "si camina hacia la cocina entonces cae un rayo". Este tipo de suposiciones puede ocurrirle a los niños (¡y a adultos!) cuando existe lo que Skinner llamó conducta supersticiosa, y algunos otros lo consideran como una especie de pensamiento mágico.

Propiciar la inducción. Una buena práctica en este sentido es el juego de las adivinanzas pues en ellas se dan algunas características de algo o alguien y el hijo debe adivinar de qué se trata en tanto se emplee un lenguaje figurado. Por ejemplo: "chiquitito como ratón y cuida la casa como un león" y "vuela sin alas, silba sin boca y no se ve ni se toca".[1] O bien, en lenguaje coloquial si le dicen dos o tres

[1] El candado y el viento, respectivamente.

características de objetos o personas que él conoce y debe decir qué o quién es. En otras palabras, esta práctica consiste en que el hijo escuche las partes de algo (aspectos definitorios) y averigüe por sí solo cuál es el todo. Los objetos (por ejemplo: zapatos, silla, cuchara, crayola, juguete favorito) o lugares (por ejemplo: cuarto, baño, comedor, cocina, parque, escuela, salón), preferentemente deben ser aquellos con los que él está familiarizado.

Contar cuentos. Esta actividad es muy frecuente y puede aprovecharse en varios sentidos muchas veces pasados por alto. El primero de ellos es que el hijo, aunque no sepa leer, vaya identificando que el texto tiene relación con la ilustración y viceversa. Esto le será muy útil cuando en los textos aparezcan no sólo ilustraciones directas (personas, lugares, objetos, etc.) sino cuando haya diagramas, cuadros sinópticos y tablas, entre otras. Cuando la ilustración es directa, se puede recalcar que la misma no es del tamaño que realmente tiene lo que se ilustra: ningún libro tiene el volumen necesario para que dentro de él esté un elefante, una aldea y un bosque. O en otro caso, si existieran hormigas, ratones y mariposas del tamaño con el que pueden aparecer en los libros, sería distinto lo que hacemos con ellos.

Un segundo aspecto que contribuye al desarrollo del hijo es que, ante una ilustración estática, él la vea como si estuviera en movimiento. Tal es el caso de un tren en marcha, un niño corriendo, un pájaro cantando, una bruja volando o un chango brincando entre las ramas de los árboles. "Ver el movimiento" tomando en cuenta la posición del cuerpo o partes de él y gracias a las simulaciones escritas de movimiento. Por ejemplo, cuando se pintan algunas líneas pequeñas detrás del personaje para dar idea de que va corriendo o bien cuando a partir de la boca u hocico se pintan líneas cuya pendiente va descendiendo, dando ideas de que habla, grita, ruge, etcétera.

Aunque los elementos antes destacados pueden ayudar a incrementar el vocabulario del hijo, el tercer aspecto puede considerarse central para esto. Me refiero al vocabulario que en general se emplea en los cuentos. Los autores no necesariamente están considerando la edad de los niños a los que está dirigido el cuento y esto es notable cuando en los textos leemos: "una princesa de verdad, de esas de sangre azul"; "siete peces voladores vuelan sobre el mar sonoro"; "Elizabeth tomó el aldabón y llamó de nuevo"; "el que hubiera emprendido la búsqueda quedará convertido en piedra";

"la noche se sintió triste por quedarse siempre oscura". En los extractos anteriores se aprecia tanto el lenguaje figurado (sangre azul, sentirse triste) como vocablos que no son de uso frecuente (aldabón, hubiera emprendido). En ambos casos los padres deben parafrasear las expresiones y vocablos mediante lenguaje usual, pero es importante que no las omitan o cambien durante la lectura pues es ésta la oportunidad de incrementar el lenguaje e impulsar el empleo del lenguaje figurado que se usa en muchas frases cotidianas (no juegues, me estás cotorreando; llegó de volada; a lo mejor es chicle y pega; estaba como gato contra la pared; me muero de sueño; etcétera).

La ventaja de contar cuentos es que éstos se repiten muchas veces y ésta es una práctica muy recomendada para ampliar el vocabulario (Biemiller, 2005) ya que permite fácilmente el aprendizaje de nuevas palabras.

Conclusiones

En la primera parte se expuso que la plática de los padres hacia y con el hijo, antes y durante el periodo preescolar es muy importante para generar un mayor vocabulario en él, pero que es importante no sólo platicar sino enfatizar los vocablos que sean novedosos y posteriormente volver a decirlos en contextos específicos y cambiantes. Los efectos de esta práctica pueden favorecer el aprovechamiento escolar de su hijo a mediano plazo. Además de las consideraciones teóricas de por qué el aprendizaje de nuevos vocablos permite el desarrollo psicológico del hijo, se exponen diferentes prácticas que pueden llevarse a cabo en los hogares, adecuando las mismas a la edad específica que tenga el hijo. Esto es importante porque las prácticas pueden tener efectos contradictorios si, por ejemplo, se incrementa el número de vocablos que se van a aprender diariamente o se pretenden enseñar palabras que aunque existen, son de uso infrecuente.

Dado lo anterior, es conveniente que las palabras que se seleccionen puedan usarse en forma relativamente frecuente en casa y esto puede tener la consecuencia de que los padres también incrementen su vocabulario. Éste es un factor importante pues en la medida en que el lenguaje de los padres sea más diverso, estarán en la posibilidad de enseñarle más palabras a su hijo. Una suge-

rencia es que consulten las palabras que contienen los textos de primero de primaria y seleccionen de dichos vocablos atendiendo la frecuencia con la que aparecen los mismos. Para su consulta recomiendo la obra de Varela, Matute y Zarabozo (2013). En este punto quiero recalcar que muchas veces los libros de texto contienen un vocabulario que difícilmente se emplea fuera del salón de clases y al contrario, el lenguaje coloquial empleado en casa es poco frecuente en los textos. Atendiendo a que uno de los fines de la enseñanza de vocabulario es que el hijo pueda comprender los textos, lo anterior es importante.

Por último, sé que no sólo los padres le hablan a su hijo en casa, éste también oye lo que se dice en la televisión, pero existen dos cuestiones que es importante valorar. La primera es que el lenguaje que se emplea en los programas puede ser repetitivo, dada la costumbre de ver siempre los mismos programas, además de que el vocabulario generalmente es coloquial, no aporta palabras novedosas aunque sí puede ayudar a matizar el empleo de las mismas (más alto-menos alto; había mucha nieve-casi no había nieve; era muy bonita-no era bonita; etc.). En segundo lugar y de manera más importante, no existe diálogo entre el locutor y el hijo de esta forma, la posibilidad de interacción se reduce a que el hijo sólo actúa como escucha. Esto lleva a considerar que quienes deben tener la responsabilidad de enseñar el léxico desde una edad temprana son los padres de familia y no los medios, ya que éstos tienen objetivos diversos que muchas veces no coinciden con la formación psicológica pues se conciben para el entretenimiento.

Bibliografía

Baumann, J. F. y E. J. Kame'enui (eds.) (2005), *Vocabulary Instruction. Research to Practice*, Nueva York, Guilford Press.

Beck, I. L.; C. A. Perfetti y M. G. McKeown (1982), "Effects of Long-Term Vocabulary Instruction on Lexical Access and Reading Comprehension", en *Journal of Educational Psychology*, vol. 74, núm. 4, pp. 506-521.

Biemiller, A. (2005), "Teaching Vocabulary in the Primary Grades", en J. F. Baumann y E. J. Kame'enui (eds.), *Vocabulary Instruction. Research to Practice*, Nueva York, Guilford Press, pp. 28-40.

_______ y N. SLONIM (2001), "Estimating Root Word Vocabulary Growth in Normative and Advantaged Populations: Evidence for a Common Sequence of Vocabulary Acquisition", en *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, núm. 3, pp. 498-520.

HART, B. y T. RISLEY (1995), *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.

KANTOR, J. R. y N. SMITH (1975), *The Science of Psychology. An Interbehavioral Survey*, Chicago, The Principia Press.

MARZANO, R. J. (2005), "The Developing Vision of Vocabulary Instruction", en J. F. Baumann y E. J. Kame'enui (eds.), *Vocabulary Instruction. Research to Practice*, Nueva York, Guilford Press, pp. 100-117.

MEZYNSKI, K. (1983), "Issues Concerning the Acquisition of Knowledge: Effects of Vocabulary Training on Reading Comprehension", en *Remedial and Special Education*, vol. 20, pp. 482-496.

STAHL, S. A. y M. M. FAIRBANKS (1986), "The Effects of Vocabulary Instruction. A Model-Based Meta-Analysis", en *Review of Educational Research*, vol. 56, núm. 1, pp. 72-110.

VARELA, J. (2008), "Conceptos básicos del interconductismo", en <http:/autismoaba.com>, México, Universidad de Guadalajara.

_______; E. MATUTE y D. ZARABOZO (2013), *Cuando importan las palabras*, en <http://www. ineuro.cucba.udg.mx/>, México, Universidad de Guadalajara.

5. Relación entre familia y escuela y sus implicaciones en el ajuste escolar en adolescentes*

*Alejandro Vera Jiménez***
*María Elena Ávila Guerrero***
*Belén Martínez Ferrer****
*Gonzalo Musitu Ochoa****

La adolescencia es un periodo evolutivo en el que el individuo se enfrenta a un amplio rango de demandas, conflictos y oportunidades que surgen en múltiples entornos (Compas, Hinden y Gerhardt, 1995). La mayoría de los adolescentes se adaptan a los numerosos cambios que acontecen de manera funcional. Sin embargo, este proceso de reajuste y adaptación no está exento de dificultades. Los cambios físicos, psicológicos y comportamentales propios de la adolescencia provocan diferentes reacciones en su entorno, al tiempo que estos contextos sociales contribuyen al desarrollo a través del *feedback* que proporcionan al adolescente. El desarrollo problemático es, por tanto, el resultado de un desajuste entre las necesidades de desarrollo de los adolescentes y las oportunidades que les proporcionan los contextos en los que interaccionan.

Desde los modelos teóricos denominados "modelos de ajuste persona-contexto", se entiende el desarrollo adolescente como una función del ajuste entre las características del sujeto y del entorno ambiental y, por tanto, como el resultado de la interacción dinámica entre el individuo y su entorno (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan y Reuman *et al.*, 1993). Uno de los ámbitos que adquiere una mayor trascendencia en la adolescencia es la escuela; en este contexto

* Esta investigación se ha elaborado en el marco del Proyecto de Investigación PSI2012-33464 "La violencia escolar, de pareja y filioparental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica", subvencionado por el Ministerio Economía y Competitividad del gobierno de España.

** Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

*** Universidad Pablo de Olavide. Dirección para correspondencia: Belén Martínez Ferrer, Departamento de Educación y Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide, Carretera de Utrera, km 1, 41013 Sevilla (España). E-mail: <bmarfer2@upo.es>.

se transmiten contenidos, valores y actitudes fundamentales para el desarrollo, se interactúa con otros adultos ajenos a la familia y tienen lugar las relaciones de amistad con los iguales.

La escuela y la familia, lejos de constituir dos contextos independientes para el niño y el adolescente, son dos importantes escenarios de socialización y agentes educativos que deben entenderse y trabajar en la misma dirección. Ambos contextos se encuentran interrelacionados puesto que, pese a sus diferencias, se ocupan del mismo hijo-alumno. De hecho, y tomando como referencia el Modelo Ecológico de Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1987), la familia y la escuela son microsistemas interdependientes, de manera que la relación entre ambos microsistemas forma parte del mesosistema. En consecuencia, tanto la familia y la escuela como la interacción entre ambos inciden en el desarrollo del adolescente.

Esta interacción se sustenta en que la escuela y la familia confluyen en el objetivo de esta relación, un aspecto que lleva asociado la conveniencia de un grado de consenso sobre qué es lo más adecuado para el desarrollo de los hijos. En este capítulo vamos a centrarnos en el ajuste escolar en la adolescencia y la importancia del rendimiento académico en este ajuste. Seguidamente, nos detendremos en la necesidad de que la familia y la escuela, dos escenarios de socialización de gran relevancia para el adolescente, participen de manera conjunta en aras de un mayor ajuste. Finalmente, expondremos algunas experiencias satisfactorias sobre la colaboración familia-escuela.

Ajuste escolar y rendimiento en la adolescencia

El ajuste escolar hace referencia a la capacidad del adolescente para adaptarse al contexto escolar. La pregunta inmediata que surge ante esta amplia definición versa sobre aquellos aspectos que aportan información sobre el ajuste: ¿qué nos indica que el adolescentes se ha adaptado (o no) a la escuela? Para Harrison, Clarke y Ungerer (2007) el ajuste escolar implica diversos aspectos actitudinales, comportamentales y cognitivos necesarios para asimilar los contenidos que se imparten, relativos a la relación de los alumnos con el ámbito escolar. En efecto, el ajuste en la escuela es una realidad dinámica en la que diferentes factores interaccionan entre sí e influyen en el adolescente (Santa Lucia *et al.*, 2000). Sin embargo, cabe des-

tacar que no existe un amplio acuerdo en la selección de aquellos aspectos que nos permiten conocer el ajuste del adolescente.

Las medidas más ampliamente utilizadas para conocer el ajuste escolar se agrupan en cuatro dimensiones generales: ajuste académico, ajuste social, satisfacción escolar y ajuste conductual. Estas cuatro dimensiones del ajuste escolar aportan información complementaria sobre la situación del individuo en la escuela y, además, se relacionan entre sí. Por ejemplo, un alumno que se siente satisfecho con la escuela tendrá un rendimiento académico adecuado, será aceptado por sus iguales y, probablemente, no participará en comportamientos transgresores. A continuación vamos a comentar de modo más detallado estas dimensiones.

AJUSTE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO. Uno de los objetivos fundamentales de la escuela es la transmisión de una serie de contenidos mínimos que la sociedad estima fundamentales para el desarrollo del individuo. Además, los alumnos deben demostrar a través de las evaluaciones que dominan y comprenden estos conocimientos. Por esta razón, la mayoría de las investigaciones en las que se analiza el ajuste escolar utilizan como indicadores aspectos académicos como las posibles dificultades académicas, las expectativas de éxito escolar, el nivel de inteligencia y, sobre todo, el rendimiento académico (Buhs, 2005; Buhs y Ladd, 2001; Juvonen, Nishina y Graham, 2000; Ladd, 1999; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006; Rodrigo, Máiquez, García, Mendoza, Rubio, Martínez y Martín, 2004; Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993; Zettergren, 2003; Wentzel, 2003).

El rendimiento académico ofrece una valiosa información no sólo sobre el grado en que el estudiante adquiere los conocimientos obligatorios establecidos en el currículo, sino también sobre la adaptación del adolescente a la escuela, puesto que el ajuste académico se encuentra estrechamente asociado con otras características de la realidad escolar. Por ejemplo, se ha constatado que los adolescentes aceptados por su grupo de iguales tienden a mostrar un mayor ajuste y logro académico (Ladd, 1999), mientras que el rechazo entre iguales se asocia a mayores dificultades académicas incluso en cursos sucesivos (Zettergren 2003). Además, los alumnos con los peores rendimientos tienden a informar de una mayor sintomatología depresiva, una pobre autoestima (González-Pienda *et al*., 2002) y de problemas de comunicación familiar (Estévez, Musitu y Herrero, 2005).

No obstante, este tipo de medidas no están exentas de limitaciones. La equiparación del ajuste escolar al ajuste académico, y sobre todo al rendimiento, parece limitar el concepto de ajuste escolar a la dimensión académica, cuando la realidad es que otros muchos aspectos de la vida escolar inciden en el alumno y pueden reflejarse (o no) en el ajuste académico. Por ejemplo, existen alumnos que son víctimas de violencia en la escuela y que no tienen dificultades de tipo académico o adolescentes que son ignorados o rechazados por sus compañeros, y esa realidad no se ve reflejada en su rendimiento. Por tanto, parece necesario incluir otro tipo de medidas que aporten información complementaria sobre la experiencia escolar de los alumnos. De hecho, algunos autores subrayan la necesidad de trascender el ámbito académico e incorporar medidas que proporcionen información sobre el grado en que los adolescentes se sienten cómodos y comprometidos con el contexto escolar (véase Ladd, Kochenderfer y Coleman, 1997; Ladd y Troop-Gordon, 2003; Perry y Weinstein, 1998).

AJUSTE Y RELACIONES SOCIALES. Como acabamos de comentar, limitar el ajuste escolar al rendimiento académico ofrece una visión parcial de la adaptación de los alumnos a la escuela. Por esta razón, son cada vez más numerosos los trabajos que incluyen otras medidas, como, por ejemplo, aquellas que surgen con el propósito de conocer la adaptación social del adolescente en la escuela. Con este fin, algunos autores preguntan a los profesores por las habilidades sociales que muestran los alumnos en sus interacciones sociales en el aula (Coie, Lochman, Terry y Hyman, 1992; Liu y Chen, 2003). No obstante, la medida más utilizada para conocer el ajuste social en la escuela es el estatus sociométrico, es decir, el grado en que un alumno agrada o desagrada a sus compañeros y, partiendo de estas evaluaciones, la posición social que ocupa el alumno en su grupo, en este caso el aula (Pianta y Steinberg, 1992; Wentzel, 2003).

La utilidad del estatus sociométrico como indicador de ajuste, o de problemas de ajuste en este contexto, parece deberse a tres factores. En primer lugar, el estatus sociométrico permite conocer la aceptación social del alumno en la escuela y su reputación en el grupo de iguales. En segundo lugar, el estatus sociométrico se encuentra estrechamente relacionado con otras medidas que informan del ajuste escolar del adolescente y con el mantenimiento o agravamiento de los problemas de ajuste en cursos posteriores, por lo cual constituye un valioso indicador de la adaptación del alum-

no en la escuela. En tercer y último lugar, el estatus sociométrico, en especial el rechazo, tiende a ser permanente en el tiempo, de manera que aquellos alumnos que son rechazados en un grupo también suelen ser rechazados en cursos posteriores, aunque cambien de clase y tengan otros compañeros (Ollendick, Weist, Borden y Greene, 1992). En este caso, el estatus sociométrico nos permite conocer no sólo los alumnos con problemas de integración social en el aula, sino también aquellos que, presumiblemente, tendrán problemas de este tipo en cursos ulteriores.

Finalmente, la adaptación social a la escuela también implica el establecimiento de relaciones sólidas y estrechas con el profesor. Por esta razón, la relación profesor-alumno se ha tenido en cuenta como una medida que aporta información sobre el ajuste escolar de los alumnos (Aunola, Stattin y Nurmi, 2000; Birch y Ladd, 1997; Demaray y Malecki, 2002; Pianta, 1999). Así, se ha constatado que los alumnos que presentan relaciones positivas con los profesores tienden a informar un mayor ajuste escolar tanto presente como en cursos posteriores (Hamre y Pianta, 2001), así como de mayores expectativas de éxito académico, de un mayor interés por la escuela, mayor satisfacción escolar, un rendimiento académico elevado y ejerce un efecto protector del desarrollo de problemas de conducta en la escuela (Baker, 2006; Meehan, Hughes, y Cavell, 2003; Wentzel, 1998).

La relevancia de la relación del alumno con el profesor estriba en que, por un lado, puede proporcionarnos información sobre la interacción de los adolescentes con otros adultos ajenos al ámbito familiar (Pianta, 1999), y por otro, constituye la primera figura de autoridad formal con la que los niños y adolescentes entran en contacto, por lo que nos permite conocer el tipo de vínculo que los alumnos establecen con las figuras de autoridad. Además, la relación positiva entre profesor y alumno parece proporcionar a este último una seguridad emocional necesaria para implicarse en actividades de aprendizaje y para desarrollar competencias sociales en el entorno escolar (Pianta, 1999), pero también facilita información valiosa sobre sus aptitudes, valores y metas relativas al ámbito escolar (Wentzel, 2002).

AJUSTE Y SATISFACCIÓN ESCOLAR. Conjuntamente con los aspectos académicos y sociales, una tercera fuente de información sobre el ajuste escolar versa sobre la satisfacción escolar. A través de estas medidas se pretende conocer cómo se siente el alumno en la escue-

la, así como su actitud hacia este ámbito y hacia los estudios (Rodrigo *et al*., 2004; Zettergren, 2003). Conjuntamente con medidas que preguntan directamente sobre la satisfacción escolar, uno de los indicadores más utilizados hace referencia al deseo de no asistir a la escuela (Schwartz, Gorman, Nakamoto y McKay, 2006), al abandono de la escuela o a las faltas de asistencia a clase sin justificar, puesto que este abandono suele ser el resultado de un gran estrés y descontento en este entorno, además de representar un signo de exclusión en la escuela (Buhs y Ladd, 2001; Juvonen *et al*., 2000; Rodrigo *et al*., 2004; Zettergren, 2003).

Esta dimensión del ajuste escolar se encuentra estrechamente asociada con el desarrollo de actitudes positivas o negativas hacia el sistema educativo y hacia los estudios en general y, por tanto, constituye un importante antecedente a la expresión de comportamientos ajustados o desajustados. Se ha constatado que los alumnos que se sienten satisfechos en general con la escuela, tienden a su vez a presentar actitudes más positivas hacia la misma y hacia los profesores, suelen implicarse más en el proceso educativo, valoran de un modo positivo los estudios, informan de una baja participación en conductas violentas en la escuela (Herrenkohl *et al*., 2000), tienen un mejor rendimiento académico y son más aceptados por sus compañeros (Ramey *et al*., 2000).

Finalmente, resulta importante subrayar que el desarrollo de actitudes positivas o negativas hacia la escuela se encuentra íntimamente ligado a la experiencia escolar previa del alumno, al tiempo que condiciona su futuro ajuste escolar, de manera que esta dimensión ejerce un efecto mediador entre estas experiencias y el ajuste. En este sentido, se ha observado que los alumnos rechazados por sus iguales, victimizados y excluidos, tienden a participar menos en las actividades de clase y se sienten menos implicados en el aula, se encuentran menos satisfechos con la escuela e informan de un bajo autoconcepto escolar, aspectos que se relacionan con un bajo rendimiento académico y un pobre ajuste (Buhs, 2005).

AJUSTE Y COMPORTAMIENTO EN LA ESCUELA. Un último indicador que se utiliza para conocer el ajuste escolar de los adolescentes se refiere al comportamiento de los adolescentes en este ámbito. Si bien el ajuste académico se encuentra positivamente relacionado con el comportamental, el segundo tipo de medidas ofrece una mayor información sobre los aspectos cognitivos y sociales que subyacen a la conducta.

Entre los indicadores comportamentales más destacados se encuentran la conducta agresiva o disruptiva en el aula, la impulsividad, el grado de conflicto u hostilidad del alumno hacia el profesor o los compañeros y los problemas internalizados (Baker, 2006; Hightower, Spinell y Lotyczewski, 1989; Hamre y Pianta, 2001; Harrison *et al*., 2007; Mestre *et al*., 2006; Reynolds y Kamphaus, 1992; Santa Lucia *et al*., 2000). Excepto los problemas internalizados, el resto de comportamientos tienen en común el hecho de afectar a otros compañeros, al personal educativo e incluso a dañar el propio centro educativo. Además, este tipo de actos suelen ser el resultado de problemas en otros ámbitos de la vida del adolescente, de modo que forman parte de indicadores de desajuste en un contexto más amplio. Por esta razón, se suele prestar una atención especial a este tipo de medidas y por lo general no se incluyen como indicadores de ajuste escolar, sino que suelen constituir variables por analizar.

La relación familia y escuela y sus implicaciones en el ajuste escolar

La familia y la escuela constituyen dos ejes fundamentales del proceso educativo que desempeñan funciones complementarias (Aparicio, 2004; Kñallinsky, 2000). La familia constituye el primer marco educativo del niño y, además, desempeña un papel relevante en el proceso de formación de la persona. La educación recibida en la familia condiciona el aprendizaje escolar por dos razones fundamentales: en primer lugar, los valores transmitidos en la familia suponen una continuidad o una discontinuidad entre la cultura familiar y la escolar, y en segundo lugar, los padres crean un clima favorable o desfavorable hacia el aprendizaje que constituye un marco interpretativo para los hijos de la educación en la escuela (Oliva y Palacios, 1998; Villas-Boas, 2001).

La familia ejerce una notable influencia en los procesos educativos de los hijos y en su rendimiento académico (Bastiani, 1996; Connors y Epstein, 1995; Epstein, 1992; 1995). Así, García y Rosel (2001) señalaron que los aspectos socioestructurales de la unidad familiar como la profesión de los padres, el nivel económico y el nivel de estudios, inciden de modo positivo en el rendimiento académico de los hijos. Como señalan Yubero, Larrañaga y Serna (2011),

el apoyo parental, conformado por el nivel sociocultural de la familia, el grado de dedicación y las expectativas escolares, es uno de los factores asociados al rendimiento escolar. Así, las características sociodemográficas y socioeconómicas, la educación de los padres, el tamaño de la familia o los recursos materiales en el hogar se asocian con el rendimiento académico. También las actitudes que los padres muestran hacia la escuela, las expectativas hacia sus hijos y el interés que muestran por el trabajo escolar se relacionan con el rendimiento académico. Por lo tanto, el compromiso de la familia en la educación de los hijos y el apoyo familiar son factores determinantes en el logro académico de los hijos.

No obstante, estas variables pueden llevarnos a una percepción un tanto sesgada acerca de qué alumnos obtienen un mejor rendimiento académico. Los progenitores con un buen nivel económico también suelen informar de un alto nivel de estudios y suelen desempeñar profesiones liberales y bien remuneradas. De modo que cabe prestar atención a otras dimensiones que nos informan sobre las dinámicas de la familia relacionadas con la educación. En este sentido, el estilo educativo de los padres se ha asociado con un mejor rendimiento y con un clima familiar más favorable hacia el aprendizaje (Paulson, Marchant y Rothlisberg, 1998). Igualmente, el sentimiento de obligación familiar en el tema de los estudios se asocia con una creencia positiva acerca de la relevancia de la educación en el desarrollo del individuo y favorece la motivación académica en los hijos (Fuligni, 2001).

Christenson, Rounds y Gorney (1992) señalan cinco dimensiones familiares que inciden en el rendimiento académico de los hijos:

— Las expectativas y atribuciones sobre los resultados académicos de los niños.
— La configuración del ambiente de aprendizaje del hogar.
— Las relaciones padres-hijos.
— Los métodos disciplinares.
— La implicación de los padres en el proceso educativo tanto en el centro escolar como en el hogar.

BENEFICIOS DE LA COLABORACIÓN FAMILIA Y ESCUELA EN EL AJUSTE ESCOLAR. Como hemos comentado previamente, la familia y la escuela tienen características que favorecen su colaboración: están inmersas en la misma cultura, tienen como finalidad común la edu-

cación de los niños, la estimulación y promoción de su desarrollo y su cuidado y protección. Pero son contextos que difieren en las funciones, en la organización espacio-temporal y en los roles establecidos. Por tanto, la familia y la escuela participan de un modo diferente, pero complementario, en la educación de los hijos y en las actividades de aprendizaje de los hijos (Oliva y Palacios, 1998). De hecho, el aprendizaje de una misma tarea se realiza de modo diferente en el contexto familiar y en el escolar, y ambos acercamientos son positivos para los hijos. Padres y profesores ejercen funciones complementarias en la transmisión de contenidos, actitudes y valores a los hijos y comparten dominios del aprendizaje, pero las tareas que deben enseñar en estas áreas son diferentes.

En este sentido, Aguilar (2002) destaca cinco razones fundamentales que justifican la necesidad de una colaboración entre la familia y la escuela: *a*) los padres son responsables de la educación de sus hijos y, desde este punto de vista, son clientes legales de los centros; *b*) los profesores deberían tomar como marco de referencia el aprendizaje familiar para plantear aprendizaje escolar; *c*) el aprendizaje familiar influye en el rendimiento; *d*) los profesores, como representantes de la autoridad educativa, tienen la responsabilidad de velar para que los padres cumplan con sus responsabilidades escolares y compensar la actuación de aquellos padres no competentes o negligentes, y *e*) los padres tienen reconocido por ley su derecho a tomar parte en las decisiones sobre la organización y el funcionamiento del centro. También, García-Bacete (2003) destaca otras razones por las que familia y escuela deben colaborar:

— La implicación de las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje repercute de manera positiva en el rendimiento escolar de los hijos.
— Los límites entre las vivencias que se dan en el hogar y las experimentadas en la escuela no están claros y, en este sentido la participación de la familia en la escuela facilita la continuidad entre ambos escenarios.
— En los estudios sobre las escuelas eficaces se subraya que aquellos centros que ofrecen más apoyo tanto a las familias como a los educandos se implican más con las familias y tienen alumnos que alcanzan mejores resultados académicos.
— Las transformaciones sociales han supuesto una merma de los recursos destinados para la relación familia-escuela, lo cual

genera una mayor necesidad de trabajo cooperativo entre ambas instituciones.

Sin embargo, pese a la abundante evidencia empírica que subraya la necesidad de que la familia y la escuela colaboren en la educación de hijos y educandos, las expresiones de esta implicación son todavía imprecisas. Para Moreno (2010) la participación de los padres incluye desde la formación y educación en casa hasta el compromiso de los padres en las actividades de la escuela. Este compromiso comprende desde acudir a competencias deportivas, hasta realizar entrevistas padres-profesores y asistir a cursos de formación permanentes de padres, también llamado "Escuela de padres". A grandes rasgos, las vías de participación parental, en estrecha relación con al aprendizaje del alumnado, varían considerablemente desde la participación como cooperación con las tareas escolares hasta la consideración de los progenitores como un recurso útil para desarrollar la escuela participativa. Se han destacado seis tipos de implicación familia-escuela (Epstein, 2001, citado en Bolívar, 2006):

— *Ejercer como padres*. La escuela puede propiciar que los hogares sean un contexto de apoyo escolar para los hijos.
— *Comunicación*. Desde la escuela se pueden diseñar y realizar formas de comunicación con la familia sobre los contenidos curriculares y las actividades del alumnado.
— *Voluntariado*. La implicación de las familias en tareas de organización, ayuda y apoyo en el aula contribuye y potencia la interacción entre ambos contextos.
— *Aprendizaje en casa*. Con frecuencia, los padres se sienten desorientados con respecto a su función en el trabajo escolar de los hijos. La escuela puede ayudar a las familias proporcionando apoyo informativo, sugerencias e incluso creando espacios formativos para asesorar a las familias en este punto.
— *Toma de decisiones*. Las familias pueden participar en los órganos de gobierno de la escuela.
— *Colaborar con la comunidad*. La escuela puede constituir un importante recurso comunitario y contribuir al apoyo del alumnado, de las familias y del conjunto de la comunidad.

De manera complementaria, Kñallinsky (2000) sugiere la existencia de seis tipos o formas fundamentales de participación, en función

del grado de participación exigido y del peso que tiene la dirección del centro: la información que reciben los padres acerca de las decisiones tomadas por la dirección; la consulta facultativa u obligatoria, con el fin de conocer la opinión de los padres, aunque la decisión final depende de la dirección; la elaboración de propuestas, en las que los padres colaboran en el análisis y la evaluación de las mismas, pero es la dirección la que decide su aprobación o rechazo; la delegación o poder delegado implica la completa autonomía en la toma de decisiones, si bien la autoridad recae en quienes delegan; la codecisión, decisiones consensuadas por todos los participantes (padres y miembros de la comunidad escolar); la cogestión, que conlleva la participación en la puesta en práctica de las decisiones tomadas por todos los agentes, y la autogestión, en la que no hay autoridad externa.

Como se puede observar, la relación familia-escuela se puede expresar de múltiples formas y en grado variable de compromiso. Todas las maneras son válidas y contribuyen a mejorar el ajuste escolar de los adolescentes, especialmente el rendimiento académico. Se ha constatado que el rendimiento en el alumno es mayor cuando la familia y el personal educativo comprenden las expectativas mutuas e interaccionan para hablar sobre hábitos de aprendizaje, actitudes hacia el aprendizaje, interacciones sociales y progreso académico de los niños (Moreno, 2010). Por tanto, la comunicación entre progenitores y personal educativo constituye el eje que vertebra este proceso de colaboración. Esta comunicación se valora como positiva cuando se percibe como fluida, horizontal y trasciende la función informativa para ofrecer un espacio para la participación y la escucha (Redding, 2006). Cuando estos aspectos definen la colaboración entre ambos escenarios, la participación de los padres en la escuela se asocia con un mejor rendimiento académico, con una mayor implicación de los hijos en los estudios, así como con una actitud más positiva hacia la escuela y los estudios (Lozano, 2003; Pérez, Rodríguez y Sánchez, 2001).

Además, padres y profesores muestran una actitud favorable a dicha participación conjunta y coinciden en señalar que la relación entre ambos es importante en la educación de los hijos (Oliva y Palacios, 1998; Sánchez y Romero, 1997). Ribes (2002) destaca cuatro beneficios de la colaboración entre padres y profesores: *1*) permite el establecimiento de criterios educativos comunes sin dar lecciones ni infravalorar a las familias; *2*) posibilita ofrecer modelos de

relación e intervención con los alumnos; *3*) incrementa la divulgación de la función educativa de la escuela en los padres, de modo que aumente la comprensión, la aceptación y la valoración de la labor educativa con el objetivo de evitar confusiones de roles y competencias, y *4*) permite enriquecer las escuelas con las aportaciones de las familias como recurso humano de apoyo y como posibilidad de reflexionar de manera conjunta y obtener una opinión complementaria a la profesional. La coordinación entre ambos contextos favorece la adquisición de referentes en consonancia con los modelos familiares; la posición contraria ofrece una vía de escape a los adolescentes.

BARRERAS EN LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA. Como resultado de esta colaboración, las familias y el profesorado tienden a mostrarse satisfechos con esta interrelación. Sin embargo, estas creencias parecen chocar con la realidad educativa, caracterizada por la desconexión entre ambos agentes educativos, atribuible a ciertas barreras que dificultan la colaboración entre la familia y la escuela, como: la desconfianza entre padres y profesores, la falta de tiempo y de disponibilidad de ambos grupos. Estos aspectos han propiciado que las relaciones entre familia y escuela hayan sido valoradas como distantes y adversas (Collet y Tort, 2008; Delgado, 2008). Como señala Fernández-Enguita (1993), las relaciones entre estos escenarios de socialización se pueden describir como la crónica de un desencuentro, resultado de una comunicación ambigua y disfuncional entre los protagonistas.

Estas barreras contribuyen a que, pese a las múltiples iniciativas, los padres sigan teniendo una participación minoritaria en la escuela, en especial en la enseñanza secundaria. Moreno (2010) señala como principales causas que dificultan la relación familia-escuela las siguientes: las suspicacias y resistencias del personal educativo, la creencia todavía presente en un sector del profesorado acerca de la educación formal como territorio exclusivo y la excesiva preocupación de las familias por el logro académico, en detrimento de un aprendizaje efectivo. Paralelamente, Terrón, Alfonso y Díez (1999) señalan tres aspectos que dificultan las relaciones entre la familia y la escuela en el contexto español:

— La escasa eficacia de los canales de comunicación entre la familia y la escuela. De hecho, padres y profesores suelen quejarse por la nula comunicación entre ambos. La interacción

padres-hijos suele tener lugar en el centro escolar y a través de la figura del tutor. Este tipo de relación se caracteriza por cierta asimetría, son los padres quienes acuden a la escuela y el tutor (o el director) quien accede a recibirlos. Otras formas menos frecuentes de relación, aunque también efectivas, son las actividades extraescolares y las relaciones a través de las AMPA. En este sentido, la incorporación de las nuevas tecnologías —como la creación de foros o la comunicación por e-mail— podría mejorar la rapidez y la claridad en la comunicación entre padres y profesores.

— La falta de un clima de confianza entre padres y profesores dificulta enormemente que la comunicación llegue a ser positiva y efectiva. Además, la comunicación entre padres y profesores con frecuencia se asocia a una connotación negativa, pues los encuentros planificados suelen ser consecuencia de situaciones conflictivas generadas por los alumnos o las evaluaciones generales.
— El nulo compromiso de la administración educativa, más preocupada por la representatividad y la relación con las AMPA que por el funcionamiento y la formación de los distintos órganos.

Un aspecto importante que contribuye al desentendimiento entre padres y profesores es la diferencia en las expectativas sobre esta relación. Para Moreno (2010), esta divergencia puede atribuirse a distintos factores. Con frecuencia se considera que la participación de la familia es de carácter ocasional y limitada a reuniones formales, en detrimento de las relaciones informales sobre la educación, que acontecen en el seno de la familia. Además, el personal educativo plantea la relación familia-escuela asumiendo que la participación será pobre, que las familias tienen serias dificultades para apoyar a los hijos y que los progenitores no suelen estar disponibles en los horarios que demanda la escuela. También, algunas actitudes o experiencias negativas de los padres propician esta baja participación, así como la falta de preparación del profesorado para implicar a los padres en la educación de los hijos a través de la escuela.

De hecho, con frecuencia, los profesores afirman preferir que los padres participen en las actividades complementarias y extraescolares, que actúen como audiencia asistiendo a festivales o competiciones deportivas, mientras que los padres se ven con capacidad para contribuir al buen funcionamiento del colegio (García-Bacete,

2003). Sin embargo, cuando los profesores exigen cierta participación de los padres, éstos se quejan aludiendo que los agentes educativos son los profesores. Además, los profesores se muestran reticentes a aceptar que los padres pueden aportar conocimientos valiosos al ámbito de la educación. Como sostiene Vila (1998), los profesores deben aceptar que sus conocimientos en educación son complementarios al saber que pueden aportar las familias. En síntesis, las dificultades en las relaciones escuela-familia se estructuran en cuatro áreas (Fish, 1990, citado en García-Bacete y Martínez 2006): posicionamientos filosóficos, actitudes negativas, problemas logísticos y habilidades de comunicación deficientes.

Pese a estas dificultades, la participación conjunta en la educación de los hijos es posible y deseable. Por ello, recogemos algunas propuestas para superar estas barreras que dificultan la colaboración entre la familia y la escuela (Álvarez, 1999; Aranguren, 2002; Martínez-González, 1996; Méndez, 2000; Parellada, 2002).

— Mejorar la comunicación y las vías de comunicación, con el fin de crear espacios comunes entre padres y profesores donde las relaciones sean más simétricas.
— Asumir y tener en cuenta la diversidad de la implicación familiar, resultado de la diversidad tanto escolar como familiar.
— Iniciar el proceso de participación desde la escuela. No podemos olvidar que la iniciativa en la relación entre padres y profesores recae (y debe recaer) en la escuela.
— Algunas actividades que se pueden realizar desde la escuela son: incluir padres y profesorado en la dirección del programa, utilizar diversos medios para incrementar el intercambio de información y la asistencia de los padres a las reuniones, incentivar a las familias, favorecer la creación de redes de servicios, adoptar procedimientos de evaluación y seguimiento.
— Transmitir a los padres que las prácticas escolares les ayudarán a incrementar su conocimiento sobre determinadas áreas críticas.
— Realizar programas y encuentros con los padres como respuesta a las necesidades de éstos, sin vincularse necesariamente con la existencia de problemas en los hijos.
— Dotar al profesorado de habilidades de comunicación con las familias y de recursos para poder desempeñar la acción colaborativa entre profesores y padres.

— Promover cambios legislativos para que se adopte una posición facilitadora de las relaciones entre padres y educadores y fortaleciendo el vínculo entre la AMPA y el centro escolar.

Modelos de colaboración familia-escuela e implicaciones en el ajuste escolar

Uno de los aspectos que influyen de manera importante en la colaboración entre la familia y la escuela es, indudablemente, el concepto que esta última tiene de la participación y, en consecuencia, de las expresiones de participación que se posibilitan desde la escuela. Las vías de participación, en estrecha relación con el aprendizaje del alumnado, varían considerablemente, desde la participación como cooperación con las tareas escolares hasta la consideración de los padres como un recurso útil para desarrollar la escuela participativa.

De hecho, la participación de la familia en la escuela puede devenir en una relación de colaboración. Para ello, es importante que esta relación se construya sobre tres aspectos: la delimitación precisa de roles y responsabilidades asignados a ambos contextos, la confianza de los padres en el trabajo del profesorado y que el profesorado valore a la familia como primeros agentes educadores. Partiendo de estas características, Cunningham y Davis (1988) establecen tres grandes modelos de relación familia-escuela, vigentes en la actualidad, que tienen importantes implicaciones en el rendimiento académico: el modelo experto, el modelo cooperativo y el modelo intermedio.

El modelo experto se caracteriza por establecer una relación asimétrica entre profesorado y familia, de manera que el profesional tiene mayor poder y transmite lo que, desde su perspectiva, es más adecuado para el alumnado. En este sentido, la familia sigue las orientaciones del profesorado y desempeña, por tanto, un rol pasivo. La principal debilidad de este modelo reside en la dependencia que genera en el profesorado, un aspecto que se asocia con pobres sentimientos de competencia en las familias. A diferencia de este modelo, en el modelo cooperativo o centrado en el usuario, el profesorado reconoce a las familias como educadores competentes y con experiencia. La principal tarea del profesional educativo es ofrecer información a las familias y facilitar el establecimiento de acuerdos

mutuamente aceptables. La principal dificultad de este modelo reside en que, con frecuencia, las familias esperan que los profesores actúen como expertos y tienen dificultades en negociar y en asumir un rol propositivo. Por último, el modelo intermedio es el resultado de una hibridación entre el modelo experto y el cooperativo: el profesor asume el rol de experto e instruye a las familias sobre técnicas y procedimientos que pueden mejorar el rendimiento del alumnado.

Seguidamente, exponemos dos experiencias o vías de colaboración entre familia y escuela que han resultado particularmente satisfactorias en la mejora del ajuste escolar analizado como rendimiento académico y satisfacción del alumnado con la escuela: el partenariado o *partnership* y la comunidad escolar.

EL PARTENARIADO (*PARTNERSHIP*). La gran mayoría de los padres se implican con la escuela a través de las actividades de aprendizaje de los hijos, esto es, suelen ayudar a hacer los deberes o trabajos propuestos por el colegio. A través de las actividades de aprendizaje los padres empiezan a colaborar con la escuela, pero desde una perspectiva centrada en el rendimiento de los hijos.

Pero la colaboración de los padres puede trascender de los intereses exclusivos de sus propios hijos (los deberes, las reuniones, etc.) y puede implicar actividades que mejoren la escuela (por ejemplo, supervisar a los alumnos en una salida escolar) y la relación escuela-familia (por ejemplo, dando clases particulares o impartiendo una charla sobre algo que conoce, proponiendo actividades, etc.). En todos los casos, los beneficiarios de esta asociación son los hijos, los padres y el centro. En definitiva, padres y profesores pueden conformar una asociación que colabore de modo unitario en la educación de los hijos. Este tipo de participación se denomina *partnership*.

El término *partnership* (partenariado) hace referencia al trabajo conjunto entre padres y profesores, teniendo en cuenta las aportaciones de ambos contextos a la relación (véase García-Bacete y Martínez-González, 2006). El objetivo de los modelos *partnership* es fomentar los nexos y conexiones entre la escuela y el hogar, promover el intercambio de expectativas y obligaciones con la finalidad de que padres, profesores y alumnos se beneficien de esta participación (Reynolds, Temple, Robertson y Mann, 2001). El partenariado debe constar de ocho elementos básicos (Epstein, 1992, 1995): liderazgo compartido, trabajo en equipo, planes de acción, implemen-

tación de planes, financiación, apoyo desde los diferentes contextos, evaluación, y redes de contactos.

Christenson y Sheridan (2001) proponen cuatro elementos fundamentales que caracterizan el modelo de colaboración *partnership*:

- *Filosofía centrada en el alumno.* El objetivo principal es el desarrollo de los hijos, de modo que se puedan beneficiar de la unión de padres y profesores en su educación.
- *Responsabilidad compartida en la educación y socialización de los niños*. La educación no es algo exclusivo de la escuela ni la socialización de los padres, en ambos casos el trabajo del contexto familiar y escolar es complementario y necesario.
- *Calidad del contacto y la conexión entre familias y escuela*. La relación entre ambos contextos debe ser fluida, empática, horizontal y simétrica.
- *Enfoque preventivo y resolutivo en el cual los socios se esfuerzan en crear condiciones que faciliten el éxito del alumnado*. La relación entre la familia y la escuela no se reduce a cómo solucionar los problemas del alumno, también implica los programas de prevención y desarrollo, eliminando así el carácter negativo asociado a la participación de los padres en la escuela.

Los resultados de este modelo son fácilmente visibles. Cuando padres y profesores colaboran bajo este modelo, los alumnos muestran un mayor rendimiento, menor absentismo escolar, mejor comportamiento en casa, mejor conducta en el aula y mejores habilidades de aprendizaje.

LA COMUNIDAD ESCOLAR. La comunidad escolar supone un paso más allá en la participación de otros contextos en la escuela. Mientras que en el partenariado el eje de relación está compuesto por las relaciones entre padres, alumnos y profesores, las relaciones en una comunidad escolar trascienden la triada alumno-padre-profesor para incluir también las relaciones intragrupo, es decir, relaciones entre los profesores, entre los padres y entre los alumnos.

Redding (2006) define la comunidad escolar (o educativa) como el conjunto de personas íntimamente vinculadas a una escuela, que comparten un objetivo educativo común y están conectadas entre sí para alcanzar ese propósito (Redding, 2006). En este caso, el propósito es la educación en el ámbito académico, social y emocional.

Por tanto, en una comunidad escolar padres, personal educativo e hijos comparten valores relacionados con la educación en estas tres áreas. Como resultado, en esta triada se definen y asumen roles convergentes con el objetivo propuesto y con los valores asociados a la educación.

Las relaciones entre los miembros de una comunidad escolar influyen sobre los resultados del aprendizaje del alumno de modos diversos. Además, todos los roles en la comunidad educativa —padres, alumnos, profesores, personal educativo—, si están conectados y se encuentran asociados, devienen recursos para la educación académica, social y emocional de los alumnos. En definitiva, las comunidades escolares favorecen el rediseño de los roles que participan en la educación de los hijos y contribuyen al trabajo común para la consecución de un objetivo educativo común y la asociación y la ayuda mutua.

Redding (2006) señala los siguientes mecanismos de influencia entre profesores, padres y alumnos en la comunidad educativa:

FIGURA 1
RELACIONES ENTRE COMUNIDAD ESCOLAR-BENEFICIOS

Relaciones en la comunidad escolar	*Beneficios*
Entre profesores	• Comparten sus estrategias educativas. • Se aconsejan y se asesoran entre sí. • Hablan sobre el progreso de los estudiantes.
Entre padres	• Intercambian consejos sobre la crianza. • Cuidan de los niños de otros padres. • Comprenden mejor las actividades de la escuela.
Entre alumnos	• Los niños mayores representan un modelo para los más jóvenes. • Se proporcionan ayuda en las actividades escolares.

Como venimos diciendo, las experiencias de relación familia-escuela han mostrado ser muy satisfactorias tanto para el personal educativo como para las familias y los hijos o educandos, quienes muestran una mejora notable en su rendimiento académico. No obstante, la participación familiar en la educación todavía presenta un

importante espacio de mejora y necesita de una mayor regularización y sistematización.

No queremos finalizar este capítulo sin destacar que, como sostiene Moreno (2010), es necesario reinventar la relación familia-escuela para que esta última pueda cumplir de manera global el proyecto educativo. La participación de la familia implica cambios en la concepción de los padres como agentes activos en la educación formal y, en este sentido, se debe crear oportunidades para una participación que trascienda la mera información sobre el desempeño académico. Como señala De León (2011), para poder construir un clima de comunicación y cooperación entre ambos contextos, es imprescindible que se generen espacios, momentos y vías de encuentro.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, M. C. (2002), *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*, Málaga, Aljibe.

ÁLVAREZ, J. L. (1999), "Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela", en *Cultura y Educación*, vol. 16, pp. 63-80.

APARICIO, M. L. (2004), "Familia y escuela. Relaciones de colaboración", en *II Congreso La familia en la sociedad del siglo XXI*, Valencia, disponible en <http://www.fad.es/sites/default/files/IICongresoFamilias_conf_0.pdf>.

ARANGUREN, L. A. (2002), "Escuela y familia: bricolaje educativo", en *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 310, pp. 83-85.

AUNOLA, K.; H. STATTIN y J. NURMI (2000), "Adolescents' Achievement Strategies, School Adjustment, and Externalizing and Internalizing Problem Behaviors", en *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 29, núm. 3, pp. 289-306.

BAKER, J. A. (2006), "Contributions of Teacher-Child Relationships to Positive School Adjustment during Elementary School", en *Journal of School Psychology*, vol. 44, núm. 3, pp. 211-229.

BASTIANI, J. (1996), *Home and School: Building a Better Partnership*, Londres, National Consumer Council.

BIRCH, S. H. y G. W. LADD (1997), "The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment", en *Journal of School Psychology*, vol. 35, núm. 1, pp. 61-79.

BOLÍVAR BOTÍA, A. (2006), "Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común", en *Revista de Educación*, vol. 339, pp. 119-146.

BRONFENBRENNER, U. (1987), *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.

BUHS, E. S. (2005), "Peer Rejection, Negative Peer Treatment, and School Adjustment: Self-Concept and Classroom Engagement as Mediating Processes", en *Journal of School Psychology*, vol. 43, núm. 5, pp. 407-424.

________ y G. W. LADD (2001), "Peer Rejection as Antecedent of Young Children's School Adjustment: An Examination of Mediating Processes", en *Developmental Psychology*, vol. 37, núm. 4, pp. 550-560.

CHRISTENSON, S. L.; T. ROUNDS y D. GORNEY (1992), "Family Factors and Student Achievement: An Avenue to Increase Student's Success", en *School Psychology Quarterly*, vol. 7, núm. 3, pp. 178-206.

________ y S. M. SHERIDAN (2001), *Schools and Families*, Nueva York, Guildford Press.

COIE, J. D.; J. E. LOCHMAN, R. TERRY y C. HYMAN (1992), "Predicting Early Adolescent Disorder from Childhood Aggression and Peer Rejection", en *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 60, núm. 5, pp. 783-792.

COLLET, J. y A. TORT (2008), "Espacios de participación", en *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 378, pp. 57-60.

COMPAS, B. E.; B. R. HINDEN y C. A. GERHARDT (1995), "Adolescent Development: Pathways and Processes of Risk and Resilience", en *Annual Review of Psychology*, vol. 46, pp. 265-293.

CONNORS, L. J. y J. EPSTEIN (1995), "School and Family Partnerships in the Middle Grades", en B. Rutherford (ed.), *Creating Family/School Partnerships*, Columbus, National Middle School Association.

CUNNINGHAM, C. y H. DAVIS (1988), *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*, Madrid, MEC/Siglo XXI.

DE LEÓN, B. (2011), "La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as", en XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Barcelona.

DELGADO, P. (2008), "A criança em risco e a relação escola-familia. Protecção e sucesso educativo", en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* vol. 15, pp. 113-122.

DEMARAY, M. K. y C. K. MALECKI (2002), "The Relationship between Perceived Social Support and Maladjustment for Students at Risk", en *Psychology in the Schools*, vol. 39, núm. 3, pp. 305-316.

ECCLES, J. S.; C. MIDGLEY, A. WIGFIELD, C. M. BUCHANAN, D. REUMAN, C. FLANAGAN y D. MAC IVER (1993), "Development during Adolescence: The Impact of Stage-Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and in Families", en *American Psychologist*, vol. 48, núm. 2, pp. 90-101.

EPSTEIN, J. L. (1992), "School and Family Partnerships", en M. Alkin (ed.), *Encyclopaedia of Educational Research*, Nueva York, Macmillan, pp. 1139-1151.

________ (1995), "School-Family-Community Partnerships: Caring for the Children we Share", en *Phi Delta Kappa International*, vol. 76, núm. 9, pp. 701-712.

ESTÉVEZ, E.; G. MUSITU, J. HERRERO (2005), "El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente", en *Salud Mental*, vol. 28, núm. 4, pp. 81-89.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993), *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata.

FULIGNI, A. J. (2001), "Family Obligation and the Academic Motivation of Adolescents from Asian, Latin American, and European Backgrounds", en *New Directions for Child and Adolescent Development*, vol. 94, pp. 61-75.

GARCÍA-BACETE, F. J. (2003), "Las relaciones escuela-familia: un reto educativo", en *Infancia y Aprendizaje*, vol. 26, núm. 4, pp. 425-437.

________ y J. ROSEL (2001), "Family and Personal Correlates of Academic Achievement", en *Psychological Reports*, vol. 88, núm. 2, pp. 533-547.

________ y R. A. MARTÍNEZ-GONZÁLEZ (2006), "La relación entre los centros escolares, las familias y los entornos comunitarios como factor de calidad de la educación de menores y adultos", en *Cultura y Educación*, vol. 18, núm. 3-4, pp. 213-218.

GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; J. C. NÚÑEZ, L. ÁLVAREZ, S. GONZÁLEZ-PUMARIEGA, C. ROCES, P. GONZÁLEZ, R. MUÑIZ y A. BERNARDO (2002), "Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico", en *Psicothema*, vol. 14, núm. 4, pp. 853-860.

HAMRE, B. K. y R. C. PIANTA (2001), "Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade", en *Child Development*, vol. 72, núm. 2, pp. 625-638.

HARRISON, L. J.; L. CLARKE y J. A. UNGERER (2007), "Children's Drawings Provide a New Perspective on Teacher-Child Relation-

ship Quality and School Adjustment", en *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 22, núm. 1, pp. 55-71.

HAWKINS, J. D.; R. F. CATALANO, R. KOSTERMAN, R. ABBOTT y K. G. HILL (1999), "Preventing Adolescent Health-Risk Behaviors by Strengthening Protection during Childhood", en *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, vol. 153, núm. 3, pp. 226-334.

HERRENKOHL, T. I.; E. MAGUIN, K. G. HILL, J. D. HAWKINS, R. D. ABBOTT y R. F. CATALANO (2000), "Developmental Risk Factors for Youth Violence", en *Journal of Adolescent Health*, vol. 26, núm. 3, pp. 176-186.

HIGHTOWER, A. D.; A. P. SPINELL y B. S. LOTYCZEWSKI (1989), "Teacher-Child Rating Scale (TCRS) Guidelines", Nueva York, Primary Mental Health Project, inédito.

JUVONEN, J.; A. NISHINA y S. GRAHAM (2000), "Peer Harassment, Psychological Adjustment, and School Functioning in Early Adolescence", en *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, núm. 2, pp. 349-359.

KÑALLINSKY, E. (2000), "Organización escolar y familia", Proyecto Docente de Catedrático de Escuela Universitario de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, inédito.

LADD, G. W. (1999), "Peer Relationships and Social Competence during Early and Middle Childhood", en *Annual Review of Psychology*, vol. 50, pp. 333-359.

________ y K. B. BURGESS (2001), "Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment?", en *Child Development*, vol. 72, pp. 1579-1601.

________; B. J. KOCHENDERFER y C. C. COLEMAN (1996), "Friendship Quality as a Predictor of Young Children's Early School Adjustment", en *Child Development*, vol. 67, núm. 3, pp. 1103-1118.

________; B. J. KOCHENDERFER y C. C. COLEMAN (1997), "Classroom Peer Acceptance, Friendship, and Victimization: Distinct Relational Systems that Contribute Uniquely to Children's School Adjustment?", en *Child Development*, vol. 68, núm. 6, pp. 1181-1197.

________ y W. TROOP-GORDON (2003), "The Role of Chronic Peer Difficulties in the Development of Children's Psychological Adjustment Problems", en *Child Development*, vol. 74, núm. 5, pp. 1344-1367.

LIU, M. y X. CHEN (2003), "Friendship Networks and Social, School, and Psychological Adjustment in Chinese Junior High School Students", en *Psychology in the Schools*, vol. 40, núm. 1, pp. 5-17.

LOZANO, A. (2003), "Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria", en *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 1, núm. 1, pp. 43-46.

MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, R. A. (1996), *Familia y educación*, Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

MEEHAN, B. T.; J. N. HUGHES y T. A. CAVELL (2003), "Teacher-Student Relationships as Compensatory Resources for Aggressive Children", en *Child Development,* vol. 74, núm. 4, pp. 1145-1157.

MÉNDEZ, L. (2000), "La comunicación entre padres y educadores. Un camino de ida y vuelta", en *Cultura y Educación*, núm. 17-18, pp. 91-101.

MESTRE, J. M.; R. GUIL, P. LOPES, P. SALOVEY y P. GIL-OLARTE (2006), "Emotional Intelligence and Social and Academic Adaptation to School", en *Psicothema*, vol. 18, suplemento, pp. 112-117.

MORENO, T. (2010), "La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar", en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 14, núm. 2, pp. 241-255.

NEWCOMB, A. F.; W. M. BUKOWSKI y L. PATTEE (1993), "Children's Peer Relations: A Meta-Analytic Review of Popular, Rejected, Neglected, Controversial, and Average Sociometric Status", en *Psychological Bulletin*, vol. 113, núm. 1, pp. 99-128.

OLIVA, A. y J. PALACIOS (1998), "Familia y escuela: padres y profesores", en M. J. Rodrigo y J. Palacios (eds.), *Familia y desarrollo humano*, Madrid, Alianza, pp. 333-349.

OLLENDICK, T. H.; M. D. WEIST, M. C. BORDEN y R. W. GREENE (1992), "Sociometric Status and Academic, Behavioral, and Psychological Adjustment: A Five-Year Longitudinal Study", en *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 60, núm. 1, pp. 80-87.

PARELLADA, C. (2002), "Un espacio de comunicación y crecimiento múltiple: familias y centros educativos", en *Aula de Innovación Educativa*, núm. 108, pp. 8-14.

PAULSON, S. E.; G. J. MARCHANT y B. A. ROTHLISBERG (1998), "Early Adolescents' Perceptions of Patterns of Parenting, Teaching, and School Atmosphere", en *The Journal of Early Adolescence*, vol. 18, núm. 1, pp. 5-26.

PÉREZ, V.; J. C. RODRÍGUEZ y L. SÁNCHEZ (2001), *La familia española ante la educación de sus hijos*, Barcelona, Fundación La Caixa.

PERRY, K. E. y R. S. WEINSTEIN (1998), "The Social Context of Early Schooling and Children's School Adjustment", en *Educational Psychologist*, vol. 33, núm. 4, pp. 177-194.

PIANTA, R. C. (1999), *Enhancing Relationships between Children and Teachers*, Washington, American Psychological Association.

________ y M. STEINBERG (1992), "Teacher-Child Relationships and the Process of Adjusting to School", en *New Directions for Child Development*, vol. 57, pp. 61-80.

RAMEY, S. L.; C. T. RAMEY, M. M. PHILLIPS, R. C. LANZI, C. BREZAUSEK, C. R. KATHOLI y S. SNYDER (2000), "Head Start Children's Entry into Public School: A Report on the National Head Start/Public School Early Childhood Transition Demonstration Study", en *OPRE*, Washington, Department of Health & Human Services.

REDDING, S. (2006), "Qué piensan padres y profesores de la escuela y unos de otros", en *Cultura y Educación*, vol. 18, núm. 3-4, pp. 267-281.

REYNOLDS, A. J.; J. A. TEMPLE, D. ROBERTSON y E. A. MANN (2001), "Long-Term Effects of an Early Childhood Intervention on Educational Achievement and Juvenile Arrest: A 15-Year Follow-up of Low-Income Children in Public Schools", en *Jama*, vol. 285, núm. 18, pp. 2339-2346.

REYNOLDS, C. R. y R. W. KAMPHAUS (1992), *The Behavior Assessment System for Children*, *Self-Report of Personality (BASC-SRP)*, Circle Pines, American Guidance Service (AGS).

RIBES, CEIP (2002), "Dos contextos educativos: familias y profesionales: un objetivo común: las niñas y los niños", en *Aula de Innovación Educativa*, vol. 108, pp. 24-28.

RODRIGO, M. J.; M. L. MÁIQUEZ, M. GARCÍA, R. MENDOZA, A. RUBIO, A. MARTÍNEZ y J. C. MARTÍN (2004), "Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia", en *Psicothema*, vol. 16, núm. 2, pp. 203-210.

SÁNCHEZ, A. y A. ROMERO (1997), "La colaboración escuela-familia: un estudio de campo", en *Investigación en la Escuela*, vol. 33, pp. 59-66.

SANTA LUCIA, R. C.; E. GESTEN, G. RENDINA-GOBIOFF, M. EPSTEIN, D. KAUFMANN, O. SALCEDO y R. GADD (2000), "Children's

School Adjustment: A Developmental Transactional Systems Perspective", en *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 21, núm. 4, pp. 429-446.

SCHWARTZ, D.; A. H. GORMAN, J. NAKAMOTO y T. MCKAY (2006), "Popularity, Social Acceptance, and Aggression in Adolescent Peer Groups: Links with Academic Performance and School Attendance", en *Developmental Psychology*, vol. 42, núm. 6, pp. 1116-1127.

TERRÓN, E.; C. ALFONSO y E. DÍEZ (1999), "Construir la comunicación entre la familia y la escuela como una relación de confianza", en *Aula de Innovación Educativa*, vol. 85, pp. 6-10.

VILA I. (1998), *Familia, escuela y comunidad*, Barcelona, ICE-Horsori.

VILLAS-BOAS, M. A. (2001), *Escola e familia. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*, Lisboa, Escola Superior de Educação João de Deus.

WENTZEL, K. R. (1998), "Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers", en *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, núm. 2, pp. 202-209.

________ (2002), "Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence", en *Child Development*, vol. 73, pp. 287-301.

________ (2003), "Sociometric Status and Adjustment in Middle School: A Longitudinal Study", en *The Journal of Early Adolescence*, vol. 23, núm. 1, pp. 5-28.

YUBERO, S.; E. LARRAÑAGA y C. SERNA (2011), "Escuela y fracaso escolar. Los retos de la exclusión educativa", en L. V. Amador y G. Musitu (eds.), *Exclusión social y diversidad*, México, Trillas, pp. 169-192.

ZETTERGREN, P. (2003), "School Adjustment in Adolescence for Previously Rejected, Average, and Popular Children", en *British Journal of Educational Psychology*, vol. 73, núm. 2, pp. 207-221.

6. Factores familiares, autoestima, estrategias de estudio y orientación al logro académico en estudiantes de secundaria

*Alicia A. Chaparro Caso-López**
*Karla M. Díaz López**
*Joaquín Caso Niebla**

El rendimiento académico es la medida más certera del aprendizaje que ha alcanzado el estudiante, el cual está determinado por numerosas variables de índole familiar, personal, escolar y social (González, Caso, Díaz y López, 2012). González-Pienda (2003) refirió que estas variables se integran en dos grandes grupos: personales y contextuales. En las variables personales se incluyen las variables cognitivas (inteligencia, aptitudes, estilos de aprendizaje y conocimientos previos), las motivacionales (autoconcepto, metas de aprendizaje y atribuciones causales) y las estrategias de aprendizaje. Por otra parte, en el grupo de las variables contextuales se integran las variables socioambientales (familia y compañeros), las variables institucionales (escuela, organización escolar, clima escolar) y variables instruccionales (contenidos, métodos de enseñanza, tareas, TIC, expectativas del docente).

Las variables que se consideran en este estudio se extrajeron de la base de datos de la "Estrategia evaluativa integral 2011: factores asociados al aprendizaje", de Contreras, Rodríguez, Caso, Díaz y Urias (2012), investigación que se realizó en una muestra representativa estatal de más de 18 mil estudiantes en Baja California, y cuyo propósito fue identificar las variables personales y contextuales que determinan los resultados que los estudiantes de secundaria obtienen en la Evaluación Nacional de Logro Académico (ENLACE). De las variables recogidas en la estrategia, en este estudio se retoma un grupo de variables personales (autoestima, orientación al logro y estrategias de aprendizaje) y familiares, a fin de pro-

* Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California.

poner un modelo explicativo del logro académico en estudiantes de secundaria.

Autoestima del estudiante

La autoestima es un aspecto fundamental de la calidad de vida y las experiencias de una persona (Crocker y Wolfe, 2001). Una evaluación positiva es un predictor crucial en el bienestar general y en el grado de adaptación al contexto social, así como un factor protector poderoso de riesgos psicosociales en la adolescencia y en la edad adulta (Rodríguez y Caño, 2012). Por lo tanto, la autoestima es un factor crítico que afecta el ajuste psicológico y social (Ashtiani, Ejei, Khodapanahi, y Tarkhorani, 2007). En consecuencia, mejorar la autoestima en adolescentes puede resultar útil para prevenir un amplio rango de problemas de conducta, emocionales y de salud tanto en la propia adolescencia como en la vida adulta (Rodríguez y Caño, 2012).

Existen en la literatura estudios que demuestran la relación entre la autoestima y el desempeño académico de estudiantes de todos los niveles escolares (Aryana, 2010; Ashtiani *et al*., 2007; Caso y Hernández, 2007; Pepi, Faria y Alessi, 2006). Sin embargo, algunos autores concluyen que la autoestima tiene en realidad un efecto indirecto sobre el desempeño académico. Por ejemplo, Ashtiani *et al*. (2007) en un estudio con más de 1 300 estudiantes de preparatoria, concluyeron que la autoestima se relaciona moderadamente con el rendimiento académico, pero tiene una relación elevada con la ansiedad y la depresión, y a su vez estas variables afectan directamente el desempeño académico.

Otras variables sobre las que la autoestima tiene un efecto directo, son las estrategias de aprendizaje que el estudiante pone en práctica, pues ésta aumenta la capacidad para afrontar las tareas académicas empleando métodos efectivos de estudio y participando activamente en los procesos de aprendizaje (Pepi *et al.*, 2006). Asimismo, los estudiantes que tienen alta autoestima ponen en práctica estrategias de aprendizaje vinculadas a un procesamiento profundo de la información (Román, Cuestas y Fenollar, 2008). Según Aryana (2010), la autoestima ayuda a los individuos a verse a ellos mismos como personas activas y capaces de promover cambios a través del esfuerzo y planteamiento de metas altas, lo que influye en el aprendizaje de nuevo conocimiento.

Orientación al logro académico

La orientación al logro se define como el esfuerzo que una persona pone en práctica para cumplir con los objetivos o metas planteados. Esta capacidad es una de las variables asociadas al logro académico (Cruz, 2004; González-Pienda, 2003). Las metas de logro son representaciones mentales que plantean los estudiantes ante la interacción entre el contexto y sus objetivos de desarrollo personal, y que influyen en su procesamiento cognitivo, afectos y rendimiento académico (Salmerón, Gutiérrez, Salmerón y Rodríguez, 2011).

Kaniuka (2010) señaló que si las escuelas desean influir en los estudiantes, deben generar cambios en la disposición de éstos a incrementar sus resultados académicos, es decir, en tener orientación al logro académico. Salmerón *et al*. (2011) encontraron que los estudiantes que adoptan metas de logro ponen en práctica estrategias de autorregulación en sus procesos de aprendizaje y obtienen un mayor rendimiento académico. Caso y Hernández (2007) concluyeron que la formulación de metas de desempeño basadas en la percepción de competencia personal, y de metas dirigidas a la realización y dominio de una determinada área, impactan favorablemente las conductas de involucramiento y por lo tanto el desempeño académico. En un estudio con estudiantes de secundaria, Matos y Lens (2006) encontraron que la orientación hacia metas de aprendizaje se relacionó positivamente con el uso de estrategias de aprendizaje y un mejor rendimiento académico.

Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje se pueden definir como las acciones que el estudiante pone en práctica para lograr los objetivos de aprendizaje (Rodríguez, 2011). Matos y Lens (2006), en una investigación con estudiantes de secundaria, demostraron que el rendimiento académico se asoció positivamente con estrategias de aprendizaje que los estudiantes usaban. En este sentido, son varias las conductas que el estudiante puede realizar, cada una con resultados diferentes. Por ejemplo, Caso y Hernández (2007) encontraron que la forma en que los adolescentes administran el tiempo efectivo dedicado al estudio y la forma en que organizan y atienden las tareas escolares, así como la elaboración de cuadros sinópticos, formulación de preguntas y la

identificación de palabras y conceptos clave, constituyen predictores de las calificaciones escolares.

Lamas (2008) señaló que los alumnos con dificultades de aprendizaje tienen en su gran mayoría un escaso conocimiento de estrategias de aprendizaje, deficientes capacidades metacognitivas, conocimientos previos mínimamente organizados de forma significativa y condiciones motivacionales y afectivas desadaptativas para iniciar o mantener el esfuerzo que conlleva la gestión y aplicación de conocimientos y de las capacidades cognitivas y metacognitivas mencionadas. Afirmó que cualquier acto cognitivo tiene consecuencias motivacionales y afectivas, y que estas consecuencias potencian futuras conductas autorreguladas.

El papel de la familia en el desempeño académico

Existen variables del ámbito familiar que tienen una fuerte relación —directa e indirecta— con el logro académico de los estudiantes, desde el nivel básico hasta universitario (Hill y Tyson, 2009). Estas variables tienen que ver con aspectos tales como el nivel socioeconómico y el capital cultural, el involucramiento y el apoyo en las actividades escolares, y la dinámica familiar (González-Pienda, 2003).

Enríquez y Cataño (2009) aseveraron que el desempeño y la deserción escolar son el resultado de un proceso en el que intervienen múltiples factores, principalmente la situación socioeconómica y el contexto familiar de los estudiantes. De acuerdo con Cervini (2002), los niños de nivel socioeconómico alto tienen mayor probabilidad de éxito porque poseen cierto capital cultural, heredado de sus padres y valorado por la escuela, que les ayuda a dominar el currículo escolar, en comparación con los niños que provienen de estratos socioeconómicos bajos.

El capital cultural de la familia está integrado por el nivel escolar de los miembros (incluyendo los padres), los bienes culturales (libros, diccionarios, películas, etc.) y la práctica de actividades culturales (lectura, asistencia al cine, teatro, visitas a museos, etc.). Eccles (2005) señaló que la educación de los padres influye en las prácticas educativas que usan en casa, en el moldeamiento de las habilidades en sus hijos, así como en la forma de intervenir en los asuntos escolares de éstos. Además, los padres con niveles educa-

tivos más altos platican con sus hijos usando un lenguaje más variado y complejo, lo que genera mejores habilidades de lenguaje y lectura a través de su infancia. Los padres con más educación también tienen más altas expectativas de la educación de sus hijos, lo que predice mayores logros educativos en ellos. Según Gordon y Cui (2012), cuando los padres poseen altas expectativas sus hijos tienden a estar más motivados y a tener un mejor desempeño en la escuela (Carranza, You, Chhuon y Hudley, 2009).

Cano (2007) planteó que el clima intelectual de la familia es un predictor significativo de la aproximación al aprendizaje. González-Pienda (2003) lo describió como la variable que tiene mayor peso en el rendimiento académico. Los niños que provienen de familias intelectualmente pobres tienden a tener un compromiso con el trabajo escolar más centrado en el cumplimiento de las tareas tan rápido como sea posible, invirtiendo el menor tiempo y esfuerzo, utilizando un aprendizaje por memorización. Grayson (2011) concluyó que los estudiantes que son expuestos a la cultura intelectual como el arte, la música clásica, la "buena" literatura, etc., generan habilidades que les ayudan a adaptarse a la dinámica del sistema escolar y a comunicarse más efectivamente con los docentes, y por lo tanto, a lograr una participación más exitosa en su proceso educativo.

El involucramiento y apoyo familiar constituyen otro grupo de variables de gran relevancia en el logro académico. LaRocque, Kleiman y Darling (2011) afirmaron que la implicación de los padres en la educación de sus hijos atrae beneficios para su éxito académico. Altos niveles de implicación se asocian con más asistencia a clases, mayores puntajes en evaluaciones escolares, tasas más altas de graduación de niveles escolares superiores y menos repetición de grados. Además, se ha asociado con otros resultados no académicos como la satisfacción padre-hijo y menos problemas de disciplina en el estudiante. A través de un análisis discriminante en el que utilizaron 68 variables predictoras del rendimiento académico, Risso, Peralbo y Barca (2010) encontraron que el apoyo familiar es determinante en los primeros años educativos, reduciéndose conforme el estudiante avanza.

En un metanálisis sobre el involucramiento de los padres y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria, Hill y Tyson (2009) concluyeron que existen distintos tipos de involucramiento y que cada uno tiene diferentes niveles de asociación con los resul-

tados académicos. Los autores nombraron "socialización académica" al tipo de involucramiento que mostró mayores efectos sobre el logro, seguido por el "involucramiento escolar", que tuvo menor efecto, y finalmente, el "involucramiento en casa", el cual mostró efectos más inconsistentes.

La socialización académica incluye la comunicación de los padres sobre sus expectativas acerca del aprovechamiento y el valor de la educación; fomentar la educación y las aspiraciones en los adolescentes, discutir sobre estrategias de aprendizaje con sus hijos y establecer planes de preparación para el futuro, incluyendo la vinculación de los contenidos temáticos que se revisan en la escuela y los intereses y metas de los estudiantes. El involucramiento escolar tiene menos efecto que la socialización académica. Éste se basa en la participación en actividades más de tipo administrativo, por ejemplo en la sociedad de padres, en la organización de actividades para recaudar fondos para la escuela, etc. Por último, el involucramiento en casa implica un rango de actividades que van desde proporcionar a los hijos un ambiente apropiado para el estudio (materiales, espacio de trabajo, etc.) hasta el monitoreo y revisión de la tarea en casa, esto último, sin embargo, ha mostrado resultados inconsistentes pues no siempre la supervisión se asocia a mayores resultados académicos. Esto es explicado por los autores debido a que la supervisión puede interferir con la autonomía de los estudiantes, generando presión excesiva. Aunado a lo anterior, la ayuda con la tarea tampoco se asoció consistentemente con el aprovechamiento. Una explicación plausible es que el involucramiento en la tarea en casa es propiciado por un bajo rendimiento académico, de ahí la relación negativa.

La familia no sólo tiene efecto en las conductas de implicación escolar del estudiante, sino también en otras variables de tipo psicológico y actitudinal que a su vez determinan el rendimiento académico. De acuerdo con Caso y Hernández (2007) la familia juega un papel central en el proceso evaluativo que subyace a la autoestima. Según los autores, si un adolescente es capaz de manifestar competencia o adecuación a determinadas demandas (por ejemplo académicas) tendrá como consecuencia la aprobación social y familiar, afectando favorablemente sus sentimientos de valía personal. Martínez, Murgui, Musitu y Monreal (2008) concluyeron que tanto el apoyo del padre como el de la madre son recursos que potencian otros recursos familiares y escolares significativos para el ado-

lescente, los cuales intervienen en el proceso de elaboración de la actitud positiva hacia la escuela. De acuerdo con los autores, el adolescente configura la valoración de sus estudios a través de su autoestima en el ámbito escolar y familiar.

Objetivo

Con base en la revisión de la literatura y considerando las variables que han sido evaluadas en la "Estrategia evaluativa integral 2011: factores asociados al aprendizaje" (Contreras *et al*., 2012), el objetivo del estudio que se presenta es proponer y evaluar un modelo hipotético que describe el efecto que la familia tiene sobre variables personales (autoestima, orientación al logro y estrategias de estudio) que afectan directamente el logro académico en estudiantes de secundaria.

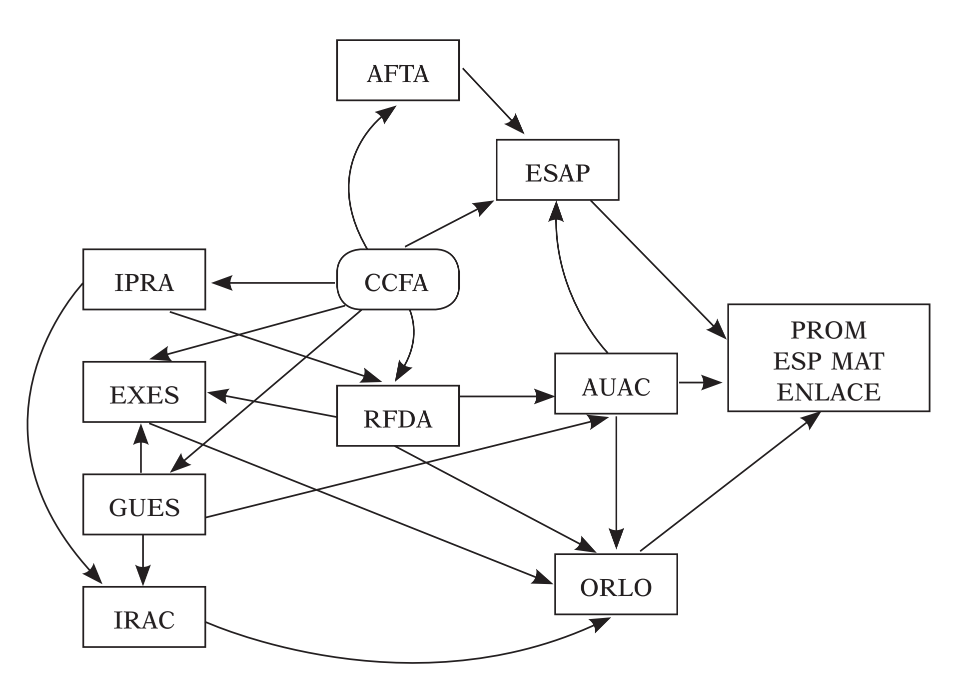
Modelo hipotético

Se consideró que el modelamiento de ecuaciones estructurales resulta una técnica apropiada para alcanzar el objetivo del estudio, pues ésta permite analizar de manera parsimoniosa y clara los efectos directos e indirectos de las variables independientes sobre la dependiente. Con base en ello, se planteó el modelo hipotético que se presenta en la figura1, el cual se configuró con afirmaciones y hallazgos de los autores que han sido expuestos.

En el modelo que se propone, se considera que las variables del ámbito familiar tienen un efecto indirecto sobre el logro académico, mientras que las variables personales lo impactan directamente. Esa afirmación se basa en el planteamiento de que en la adolescencia la familia empieza a tener un papel más distante, pero aún importante, en el desempeño escolar (Risso *et al*., 2010), además de que la implicación familiar en el proceso de aprendizaje no ha mostrado un efecto consistente en el desempeño académico (Hill y Tyson, 2009). Derivado de ello se plantean las siguientes hipótesis:

1) El logro académico del estudiante es explicado por las estrategias de aprendizaje que utiliza el estudiante, la autoestima académica y la orientación al logro.

FIGURA 1
MODELO TEÓRICO-HIPOTÉTICO PROPUESTO



ESAP = estrategias de aprendizaje, AUAC = autoestima académica, ORLO = orientación al logro, AFTA = apoyo familiar de tareas escolares, CCFA = capital cultural familiar, RFDA = recompensa familiar ante el desempeño académico, GUES = Gusto por el estudio, EXES = expectativas de estudio, IPRA = interés de los padres en los resultados académicos, IRAC = interés por obtener buenos resultados académicos, PPROM = promedio de español y matemáticas en ENLACE. Las variables presentadas en óvalos corresponden a variables latentes, mientras que las presentadas en rectángulos se consideran variables observadas.

2) Las estrategias de aprendizaje son explicadas de forma directa por el apoyo familiar ante tareas académicas y el capital cultural familiar.
3) Las estrategias de aprendizaje se explican de forma indirecta por el gusto de la lectura y por el interés de obtener buenos resultados académicos.
4) La orientación al logro se explica de forma directa por las expectativas de estudio, el interés de obtener buenos resultados académicos, la autoestima académica y la recompensa familiar ante el desempeño académico.
5) La orientación al logro se explica indirectamente por el capital cultural familiar, el apoyo familiar ante tareas académicas, la recompensa familiar ante el desempeño académico, el interés

de los padres en los resultados académicos y el gusto por el estudio.

6) La autoestima académica se explica directamente por la recompensa familiar ante el desempeño académico y el gusto por el estudio.

7) La autoestima académica se explica de manera indirecta por el capital cultural de la familia, el interés de los padres en los resultados académicos y el interés del estudiante en obtener buenos resultados académicos.

8) El capital cultural de la familia es la variable familiar que afecta a la mayoría de las variables explicativas (directas e indirectas) del logro académico.

Método

La información analizada en este estudio fue tomada de la base de datos del proyecto de investigación instrumentado por la Unidad de Evaluación Educativa (UEE) de la Universidad Autónoma de Baja California, el cual se denominó "Estrategia evaluativa integral 2011: factores asociados al aprendizaje" (Contreras *et al*., 2012). Por lo tanto, la descripción que se presenta en los apartados de participantes, así como los instrumentos y el procedimiento, corresponden a dicho proyecto.

Participantes

Se integró una submuestra probabilística de 1835 estudiantes de secundaria correspondiente a 10% de la muestra original de la Estrategia evaluativa integral (Contreras *et al*., 2012). Esta reducción fue necesaria debido a que el tamaño tan extenso de la muestra no ajustaba para el tipo de análisis practicado. Los participantes tenían edades comprendidas entre 11 y 16 años: 50% hombres y 50% mujeres, pertenecientes a los cinco municipios de Baja California, México, de los cuales 38% cursaba primer grado, 34.9% segundo y 25.5% primero, en cuatro modalidades: 57.8% secundaria general, 26.3% técnica, 9.7% privada y 6.2% en telesecundaria. Para asegurar la representatividad por municipio, modalidad y turno, la muestra original se seleccionó de forma aleatoria por conglomerados, po-

lietápica y con probabilidades proporcionales al tamaño, teniendo como unidad última la selección de la escuela y como unidad de observación al estudiante, con un nivel de confianza de 95% (Contreras *et al*., 2012).

Instrumentos y variables

En el proyecto de investigación general (Contreras *et al*., 2012) se aplicaron varios instrumentos que correspondían a los ámbitos familiar, personal y escolar. Sin embargo, aquí presentamos únicamente los que corresponden a este estudio. La descripción detallada de las propiedades psicométricas de cada uno puede encontrarse en Caso, Chaparro, Díaz y Urias (2012).

Evaluación nacional del logro académico (enlace). Es una prueba objetiva y estandarizada, de aplicación censal en el país, que ofrece un diagnóstico sobre los conocimientos y habilidades de los estudiantes a nivel individual. Es elaborada por la Dirección General de Evaluación de Políticas de la Secretaría de Educación Pública. Se centra en evaluar el conocimiento logrado a través de la aplicación de los planes y programas oficiales. Las asignaturas que se evalúan son Matemáticas y Español, además de alguna otra asignatura que se rota cada año.

Inventario de recursos para el estudio en casa. Se conforma por 12 indicadores que documentan los apoyos y recursos con los que cuenta un estudiante: escritorio o mesa para estudiar, habitación, lugar tranquilo para estudiar, computadora, software educativo, conexión a internet, calculadora, libros de literatura clásica, libros de poesía, obras de arte, libros de consulta y diccionario. Los 12 reactivos cumplen satisfactoriamente el criterio de bondad de ajuste interno y externo. Asimismo, los 12 reactivos tienen correlaciones punto-biserial superiores a 0.20.

Escala de apoyo familiar para resolver dificultades de aprendizaje. Escala compuesta por ocho reactivos. Explora las prácticas de supervisión de los padres de familia en la realización de tareas escolares de sus hijos. Está integrada por un solo factor que explica 62.09% de la varianza con un índice de consistencia interna de 0.84.

Escala de estrategias de aprendizaje. Adaptación realizada por la Unidad de Evaluación Educativa en 2009 al cuestionario original (Martínez-Guerrero, 2004, como se citó en Caso *et al*., 2012)

constituida por 30 reactivos. Evalúa aspectos relacionados con la planeación y organización para el estudio, estrategias cognitivas, concentración en el estudio y motivación hacia el estudio. Está integrada por tres factores que explican en su conjunto 40.16% de la varianza con un índice de consistencia general de 0.72: factor 1, estrategias cognitivas; factor 2, concentración en el estudio, y factor 3, motivación para el estudio.

ESCALA DE ORIENTACIÓN AL LOGRO. Está integrada por 10 reactivos que recaban información sobre las actividades escolares que realiza el estudiante enfocadas al logro académico. Está integrada por un solo factor con 10 reactivos que explica 45.85% de la varianza con un índice de consistencia interna de 0.86.

ESCALA DE AUTOESTIMA ACADÉMICA. Constituida por 10 reactivos que exploran la valoración que los estudiantes tienen de sí mismos y de su desempeño como estudiantes. Está integrada por dos factores que explican en su conjunto 50.30% de la varianza con un índice de consistencia general de 0.74: factor 1, valoración negativa de sí mismo y factor 2, valoración positiva.

ESCALA DE CONSUMO DE PRODUCTOS CULTURALES. Integrada por cuatro reactivos, a través de los cuales se obtiene información sobre las actividades culturales a las que asiste el estudiante. Está integrada por un solo factor que explica 50.77% de la varianza, con un índice de consistencia interna de 0.67.

De la información recuperada a través de los instrumentos enlistados, se eligieron las variables que se incluyeron en el modelo hipotético que se sometió a comprobación (véase el cuadro 1).

PROCEDIMIENTO

Para poder instrumentar este levantamiento de datos a gran escala, en la "Estrategia evaluativa integral 2011: factores asociados al aprendizaje" (Contreras *et al.*, 2012), se realizaron una serie de acciones que de manera sintética pueden enlistarse como: *a*) integración de la batería de instrumentos, *b*) diseño del cuadernillo, *c*) capacitación del grupo de responsables de la aplicación de instrumentos, *d*) pilotaje y adecuación de instrumentos, *e*) programación de la aplicación a gran escala en la totalidad de planteles y grupos involucrados, *f*) aplicación a gran escala, *g*) procesamiento de las respuestas de los estudiantes, y *h*) integración de la base de datos en el programa estadístico SPSS.

CUADRO 1
VARIABLES CONSIDERADAS EN EL MODELO HIPOTÉTICO

Variable	*Integra*
Apoyo familiar ante tareas académicas	Los padres enseñan cómo estudiar + Los padres preguntan qué memorizar + Los padres o familiares ayudan a comprender una materia compleja + Los padres o familiares ayudan a hacer tareas o trabajos + Los padres o familiares revisan las tareas
Capital cultural familiar	Nivel escolar del padre + nivel escolar de la madre + escala de recursos para el estudio en casa + libros disponibles en casa + escala de consumo de productos culturales
Recompensa familiar ante el desempeño académico	Mis padres o familiares me felicitan cuando logro buenas calificaciones
Interés de los padres por resultados académicos	Los padres conocen los resultados de ENLACE
Logro académico	Promedio de los puntajes Español y Matemáticas
Estrategias de aprendizaje	Estrategias cognitivas + concentración en el estudio + motivación para el estudio
Orientación al logro	Escala de orientación al logro
Autoestima académica	Valoración negativa + valoración positiva
Expectativas de estudio	Hasta qué nivel me gustaría estudiar
Interés por obtener buenos resultados académicos	Me preocupo por sacar buenas calificaciones en ENLACE
Gusto por el estudio	Asisto a la escuela porque me gusta estudiar

RESULTADOS

Para identificar las relaciones directas e indirectas entre las variables y respecto al puntaje promedio en Español y Matemáticas, fue necesario someter a prueba el modelo teórico-hipotético inicial (figura 1, a través del modelamiento de ecuaciones estructurales, por medio del programa Structural Equation Modeling Software (EQS 6.1,

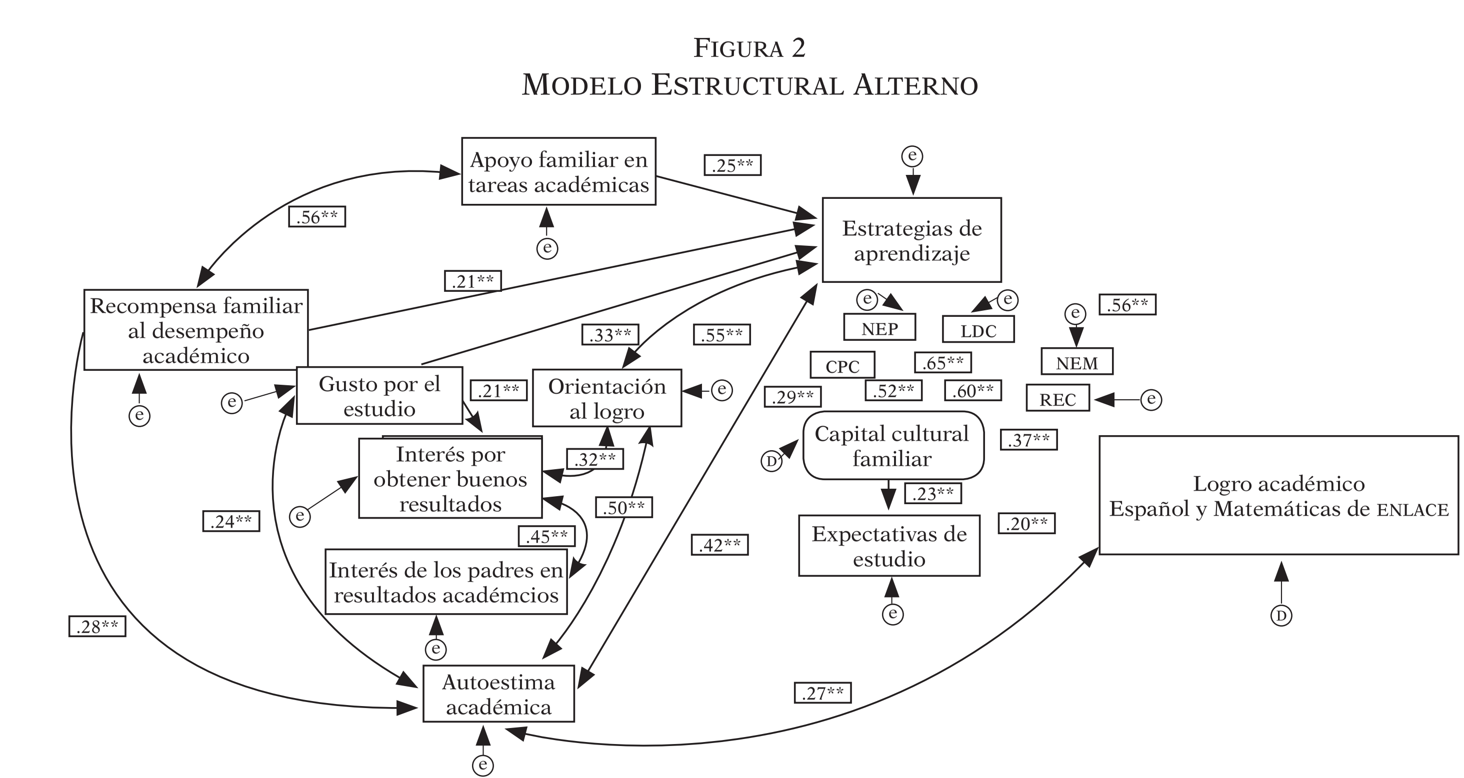
por sus siglas en inglés) (Bentler y Wu, 2006). Con base en los resultados obtenidos se observó que el modelo teórico propuesto no presentó un ajuste adecuado (ya que los coeficientes de correlación entre variables no resultaron significancia esperada, por lo que a su vez fue necesario establecer otras relaciones entre variables, así, se obtuvo un modelo estructural alterno que se muestra en la figura 2.

En el cuadro 2 se presentan las correlaciones de Pearson, medias y desviaciones típicas de las variables del estudio. Las variables que registraron correlaciones mayores a .20 con el puntaje promedio de español y matemáticas fueron: estrategias de aprendizaje, autoestima académica, expectativas de estudio y capital cultural familiar. También destacaron las correlaciones mayores a .30 entre la orientación al logro y las estrategias de aprendizaje, entre esta última y la autoestima académica, entre la recompensa familiar en tareas académicas y el apoyo familiar de tareas escolares, entre orientación al logro, el gusto por el estudio y la autoestima académica, y entre el capital cultural y las expectativas de estudio.

Para determinar la bondad de ajuste del modelo y la correspondiente significancia estadística de los coeficientes en primera instancia se analizó el valor obtenido en la X^2 (Chi cuadrada), el cual representa el punto de mayor ajuste o de discrepancia mínima entre las matrices comparadas, es decir, el ajuste general del modelo. Así el valor de p resultó menor a .05 lo que indica que la diferencia entre las matrices de covarianzas contrastadas es estadísticamente significativa. Este valor indicó que el modelo y los datos no ajustan entre sí; sin embargo, debido a la sensibilidad del coeficiente Chi cuadrado al tamaño muestral, varios autores recomiendan la utilización de índices de ajuste alternativos (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999; Jöreskog y Sörbom,1989). Estos índices son el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de ajuste normalizado Bentler-Bonnet (NFI) y el índice de ajuste no normalizado Bentler-Bonnet (NNFI); los cuales, en este caso, presentaron un ajuste aceptable mostrando valores iguales o superiores a 0.90. CFI = .95; NFI = .93; NNFI = .91. Asimismo, la raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA) resultó de .068, lo cual se traduce en que el modelo de medición que explica el puntaje promedio de español y matemáticas y la estructura de covarianza de los datos observados presentaron un ajuste aceptable.

En la figura 2 se presenta el modelo estructural alterno, con sus correspondientes coeficientes estandarizados y su probabilidad

FIGURA 2
MODELO ESTRUCTURAL ALTERNO



Las líneas continuas representan relaciones directas entre variables. Las figuras cuadradas representan variables observadas y la ovalada latente (capital cultural, integrada por: NEP = Nivel educativo del padre, NEM = nivel educativo de la madre, LDC =libros disponibles en casa, CPC =consumo de productos culturales, REC =recursos para el estudio en casa). Las letras e y D presentadas en círculos representan los errores y Disturbios asociados a los indicadores y factores, respectivamente (fuentes de variabilidad inicial o idiosincrática).Todas las cargas factoriales y los coeficientes estructurales resultaron significativos $p < .005$; n = 1835. Método máxima verosimilitud: varianza explicada de la variable dependiente R2 = .22; Bondad de ajuste: X^2 = 985.010; gl = 105; (p = .000); NFI = .93; NNFI = .91; CFI = .95; RMSEA = .068.

CUADRO 2

CORRELACIONES DE PEARSON, MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LAS VARIABLES OBSERVADAS EN EL MODELO

Variable	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	*11*	*12*	*13*	*14*	*15*
1. PPROM	1														
2. AUAC	.333***	1													
3. ORLO	.169***	.353***	1												
4. ESAP	.337***	.450***	.535***	1											
5. IRAC	.128***	.162***	.341***	.286***	1										
6. EXES	.312***	.187***	.151***	.236***	.058***	1									
7. IPRA	.140***	.132***	.211***	.224***	.285***	.105***	1								
8. RFDA	.139***	.218***	.196***	.205***	.135***	.146***	.146***	1							
9. GUES	.089***	.232***	.394***	.334***	.267***	.120***	.144***	.160***	1						
10. NEP	.232***	.115***	.033***	.160***	.011***	.290***	.111***	.170***	.113***	1					
11. NEM	.235***	.120***	.138***	.170***	.114***	.300***	112***	.176***	.115***	.450***	1				
12. LDC	.113***	.056***	.109***	.151***	.010***	.194***	.030***	.145***	.112***	.198***	.165***	1			
13. REC	.088***	.067***	.117***	.175***	.014***	.160***	.092***	.102***	.156***	.148***	145***		1		
14. CPC	.245***	120***	.035***	.162***	.013***	.330***	.110***	.052***	.180***	150***	149***	167***	192***	1	
15. AFTA	-.052***	.107***	.227***	.218***	.204***	.067***	.195***	.356***	164***	.172***	.180***	.164***	.176***	.192***	1
Media	505.3	20.7	20.76	52.79	2.90	3.60	2.82	2.37	2.99	5.78	5.48	3.27	6.34	2.89	
Desviación Típica	109.9	5.48	5.48	11.85	1.00	1.15	1.14	.940	.971	2.70	2.53	2.16	2.19	1.99	

*** p < .001. PPROM = Puntaje promedio de Español y Matemáticas en ENLACE. ESAP = Estrategias de Aprendizaje. AUAC = Autoestima académica. ORLO = Orientación al logro. AFTA = Apoyo familiar de tareas escolares. RFDA = Recompensa familiar ante el desempeño académico. GUES = Gusto por el estudio. EXES = Expectativas de estudio. IPRA = Interés de los padres en los resultados académicos. IRAC = Interés por obtener buenos resultados académicos. NEP= Nivel educativo del padre. NEM = Nivel educativo de la madre. CPC = Consumo de productos culturales. REC = Recursos para el estudio en casa. LDC= Libros disponibles en casa.

asociada. Las variables que explican directamente el logro académico en Español y Matemáticas fueron la autoestima académica (ß = .27; $p < .005$), las estrategias de aprendizaje (ß = .25; $p < .05$) y las expectativas de estudio (ß = .20; $p < .005$). Así, el modelo registró un R^2 con un valor de .22, lo que indica que el modelo explica 22% de la varianza asociada al logro académico en español y matemáticas.

En cuanto a los efectos indirectos sobre el logro académico en Español y Matemáticas, se observa que la recompensa familiar al desempeño académico incide en éste a través del efecto sobre la autoestima académica (ß = 0.28; $p < 0.005$), y a su vez sobre las estrategias de aprendizaje (ß = 0.21; $p < 0.005$). Asimismo, el gusto por el estudio ejerció un efecto directo sobre las estrategias de aprendizaje (ß = 0.33; $p < 0.005$), y sobre la autoestima académica (ß = 0.24; $p < 0.005$).

El apoyo familiar en tareas académicas ejerció influencia directa sobre las estrategias de aprendizaje (ß = 0.25; $p < 0.005$), mientras que el capital cultural incide directamente sobre las expectativas de estudio (ß = 0.23; $p < 0.005$).

En el modelo también se observan covariaciones (relaciones bidireccionales) entre la orientación al logro y las estrategias de aprendizaje (ß = 0.55; $p < 0.005$), entre esta última y la autoestima académica (ß = 0.42; $p < 0.005$), y entre ésta y la orientación al logro (ß = 0.50; $p < 0.005$). Lo mismo ocurrió entre las variables apoyo familiar en tareas académicas y recompensa familiar al desempeño académico (ß = 0.56; $p < 0.005$), el interés por obtener buenos resultados académicos y el interés de los padres en resultados académicos (ß = 0.45; $p < 0.005$), y entre la orientación al logro y el interés por obtener buen resultados académicos (ß = 0.33; $p < 0.005$), esta última recibe influencia directa del gusto por el estudio (ß = 0.21; $p < 0.005$). En el cuadro 3 se observan los efectos directos e indirectos entre las variables (factor e indicadores).

Finalmente, en el cuadro 4 se puede observar que los coeficientes de regresión estandarizados de los indicadores del factor latente capital cultural de la familia oscilaron entre 0.29 y 0.65.

Discusión y conclusiones

Los resultados mostraron que, tal como lo habíamos planteado inicialmente, las variables personales son las que explican de forma

CUADRO 3
EFECTOS DIRECTOS E INDIRECTOS DE LAS VARIABLES
DEL MODELO SOBRE EL LOGRO ACADÉMICO

Variables	*Efecto*	
	Directo	*Indirecto*
Capital cultural familiar	0.00	0.20**
Expectativas de estudio	0.20**	0.00
Estrategias de aprendizaje	0.25**	0.00
Autoestima académica	0.27**	0.00
Orientación al logro	0.00	0.25**
Interés de los padres en resultados académicos	0.00	0.00
Interés por obtener buenos resultados académicos	0.00	0.00
Gusto por el estudio	0.00	0.49**
Recompensa familiar al desempeño académico	0.00	0.51**
Apoyo familiar al desempeño académico	0.00	0.25**

** $p < .005$

CUADRO 4
COEFICIENTES DE REGRESIÓN ESTANDARIZADOS
DE LOS INDICADORES DE CAPITAL CULTURAL

Indicador	*Coeficiente*
Número de libros disponibles en casa	0.65**
Nivel educativo de la madre	0.60**
Nivel educativo del padre	0.52**
Recursos para el estudio en casa	0.37**
Consumo de productos culturales	0.29**

$p < 0.005$

directa el logro académico, mientras que las variables familiares tienen un efecto indirecto, impactando las variables personales (Hill y Tyson, 2009). Por ejemplo, se encontró que la autoestima académica es la variable personal con el mayor efecto en logro, y ésta a su vez es impactada directamente por la recompensa familiar al desempeño académico (Caso y Hernández, 2007).

No obstante, los resultados no permitieron sostener de manera íntegra todas las hipótesis que se plantearon en el modelo inicial, con excepción de la sexta. La primera hipótesis fue comprobada parcialmente. Ésta enunció que el logro académico es explicado directamente por las estrategias de aprendizaje que pone en práctica el estudiante, la autoestima académica y la orientación al logro. No obstante, la orientación al logro no mostró efecto directo sobre el logro académico, resultado que es contradictorio con lo planteado en la literatura (Cruz, 2004; Salmerón *et al*., 2011; Kaniuka, 2010). En cambio, las expectativas de estudio, que no estaban incluidas en la hipótesis inicial, sí mostraron este efecto. Esto significa que un estudiante que tiene aspiraciones de seguir estudiando, tiene elevada autoestima y pone en práctica estrategias de aprendizaje tendrá mayor probabilidad de tener altos resultados académicos (Caso y Hernández, 2007, González-Pienda, 2003). Esta primera conclusión ajusta muy bien con el planteamiento de Aryana (2010), quien afirmó que la autoestima ayuda a los estudiantes a plantearse metas altas y a generar cambios a través del esfuerzo, influyendo en el aprendizaje de nuevo conocimiento, y en consecuencia en el rendimiento escolar.

El hecho de que la variable orientación al logro no mostrara efecto directo sobre el logro académico, puede entenderse a partir de la covarianza que mostró con la variable estrategias de aprendizaje. Esto indica que ambas variables comparten varianza, por lo que podríamos afirmar que el efecto de la variable estrategias de aprendizaje es, de alguna manera, compartido por la orientación al logro. Esto resulta congruente, pues las estrategias de aprendizaje son acciones que el estudiante pone en práctica para lograr los objetivos de aprendizaje (Rodríguez, 2011). Salmerón *et al*. (2011) encontraron que los estudiantes que adoptan metas de logro, ponen en práctica estrategias de autorregulación en sus procesos de aprendizaje y obtienen un mayor rendimiento académico.

Otra de las hipótesis planteadas fue que las estrategias de aprendizaje son afectadas directamente por el apoyo familiar en tareas académicas y el capital cultural familiar. Sin embargo, los datos mostraron que esta variable efectivamente es explicada por el apoyo familiar en las tareas académicas, pero no por el capital cultural familiar. En cambio, otras variables explican también las estrategias de aprendizaje: la recompensa familiar al desempeño académico, el gusto por el estudio y la autoestima académica, esta última expli-

cada a su vez por la recompensa familiar al desempeño académico. Por lo tanto, se puede afirmar que las estrategias de aprendizaje están determinadas mayormente por variables de índole familiar (Hill y Tyson, 2009). Por otra parte, en la tercera hipótesis se planteó que las variables que afectan de forma indirecta las estrategias de aprendizaje son el gusto por la lectura y el interés por obtener buenos resultados académicos. Sin embargo, los datos mostraron que ninguna de estas variables tuvo efectos indirectos —ni directos— sobre las estrategias de aprendizaje.

La cuarta y quinta hipótesis planteadas hacían referencia a las variables que explican la orientación al logro. Estas hipótesis se plantearon, inicialmente, al considerar que la orientación al logro era una de las variables que afectaban de manera directa el logro académico. Sin embargo, dado que esta variable no mostró efectos directos, se considera irrelevante describir las variables que la explican. En cambio, vale la pena discutir sobre la variable que no se había considerado que explicara directamente el logro académico: las expectativas de estudio, la cual, curiosamente, fue explicada únicamente por el capital cultural familiar. El capital cultural en nuestro estudio constituyó una variable latente formada por otras variables familiares, entre ellas el nivel educativo de los padres. Eccles (2005) señaló que los padres con mayores niveles educativos que platican con sus hijos tienen más altas expectativas del desempeño y las metas de sus hijas, lo cual a su vez les transmiten a sus hijos. Así los padres transmiten a los estudiantes la importancia de la preparación académica, generando en ellos el interés por continuar con su preparación académica (Martínez *et al*., 2007).

La sexta hipótesis fue la única que se comprobó de manera íntegra. Ésta afirmaba que la autoestima académica es explicada directamente por la recompensa familiar ante el desempeño académico y el gusto por el estudio, lo que respalda las afirmaciones de Caso y Hernández (2007), quienes señalaron que la familia juega un papel central en el proceso evaluativo que subyace a la autoestima, pues cuando un adolescente es capaz de responder efectivamente a las demandas académicas, tendrá como consecuencia la aprobación social y familiar, lo que a su vez incrementará los sentimientos de valía personal. No obstante, la séptima hipótesis, relacionada con las variables que afectan indirectamente la autoestima, fue rechazada. Es decir que ni el capital cultural de la familia, ni el interés por los padres en los resultados académicos, ni el interés del estudiante por

obtener buenos resultados afectan de manera indirecta la autoestima académica.

La última hipótesis afirmaba que el capital cultural es la variable que afecta de forma directa e indirecta a la mayoría de las variables. Esta hipótesis estuvo fundamentada en los planteamientos de autores como Cano (2007), González-Pienda (2003) y Grayson (2011), quienes coincidieron en afirmar que es la variable con mayor peso en el logro académico, pues el capital cultural familiar provee al estudiante un entorno que promueve la estimulación y genera habilidades y actitudes que favorecen el aprendizaje. No obstante, los datos mostraron que esta variable sólo afectó de forma directa las expectativas de estudio. Sin embargo, al ser una variable latente, es probable que algunas de las variables que la integran sí tuvieron efecto sobre algunas otras variables planteadas en el modelo o sobre el propio logro académico.

Finalmente, vale la pena hacer notar que hubo dos variables que no mostraron efectos directos ni indirectos sobre el logro académico: el interés de los padres en los resultados académicos y el interés del estudiante por obtener buenos resultados académicos. La explicación de este resultado puede ofrecerse con base en lo que estas variables recuperaban. En ambos casos se trata de ítems relacionados con el interés en la prueba ENLACE. Esta evaluación es sólo una de las múltiples tareas que el estudiante debe cumplir y el interés en ésta, probablemente, no implica interés en el aprendizaje o en el compromiso escolar.

Se puede concluir que los datos ofrecen un modelo explicativo del logro académico, alternativo al que han planteado otros autores (Hill y Tyson, 2009). Si bien el modelo resultante no fue íntegramente congruente con el modelo hipotético inicial, sí lo fue en sus planteamiento esencial. Es decir, se comprobó que las variables familiares tienen un efecto indirecto sobre las variables psicológicas y actitudinales que afectan el logro académico, en este caso la autoestima, las estrategias y expectativas de estudio.

Vale la pena, sin embargo, reconocer las debilidades del estudio. La principal de ellas es la restricción que se tenía de las variables e instrumentos de medición utilizados, pues, como se mencionó al inicio, los datos analizados fueron tomados de una investigación realizada en el nivel estatal, y al ser un estudio que incluía varios cientos de variables tendía a acotar demasiado su medición, omitiendo pro-

bablemente información que pudiera resultar importante. Por lo tanto, se considera necesario replicar el estudio, incluyendo la medición de las variables de forma más inclusiva.

Bibliografía

ARYANA, M. (2010), "Relationship between Self-Esteem and Academic Achievement amongst Pre-University Students", en *Journal of Applied Sciences*, vol. 10, núm. 20, pp. 2474-2477.

ASHTIANI, A.; J. EJEI, M. KHODAPANAHI y H. TARKHORANI (2007), "Relationship between Self-Concept, Self-Esteem, Anxiety, Depression and Academic Achievemente in Adolescents", en *Journal of Applied Sciences*, vol. 7, núm. 7, pp. 995-1000.

BENTLER, P. M. y E. WU (2006), *EQS6 for Windows User's Guide*, Encino, Multivariate Software.

CANO, F. (2007), "Approaches to Learning and Study Orchestrations in High School Students", en *European Journal of Psychology of Education*, vol. 22, núm. 2, pp. 131-151.

CARRANZA, F. D.; S. YOU, V. CHHUON y C. HUDLEY (2009), "Mexican American Adolescents' Academic Achievement and Aspirations: The Role of Perceived Parental Educational Involvement, Acculturation, and Self-Esteem", en *Adolescence*, vol. 44, núm. 7, pp. 314-332.

CASO, J.; A. CHAPARRO, C. DÍAZ y E. URIAS (2012), "Propiedades psicométricas de las escalas, cuestionarios e inventarios de la Estrategia Evaluativa Integral 2011: factores asociados al aprendizaje", en *Unidad de Evaluación Educativa*, disponible en <http://uee.uabc.mx/uee/nivel1.php?p=estudiosYproyectos/reportesTecnicos>.

________ y L. HERNÁNDEZ (2007), "Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos", en *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 39, núm. 3, pp. 487-501.

CERVINI, R. (2002), "Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina: un modelo de tres niveles", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 16, pp. 445-500.

CONTRERAS, L. A.; J. C. RODRÍGUEZ, J. CASO, C. DÍAZ y E. URIAS (2012), "Estrategia evaluativa integral 2011: factores asociados al aprendizaje de estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria en Baja California", en *Unidad de Evaluación Edu-*

cativa, disponible en <http://uee.uabc.mx/uee/nivel1.php?p=estudiosYproyectos/reportesTecnicos>.

Crocker, J. y C. T. Wolfe (2001), "Contingencies of Self-Worth", en *Psychological Review*, vol. 108, núm. 3, pp. 593-623.

Cruz, A. I. (2004), "Relación entre motivación de logro y rendimiento académico", tesis de grado, Guatemala, Universidad Francisco Marroquín.

Eccles, J. S. (2005), "Influences of Parents' Education on their Children's Educational Attainments: The Role of Parent and Child Perceptions", en *London Review of Education*, vol. 3, núm. 3, pp. 191-204.

Enríquez, C. L. y N. Cataño (2009), "Riesgo familiar total en familias con escolares según rendimiento académico. Una comparación en un centro educativo distrital de Bogotá", en *Avances en Enfermería*, vol. 27, núm. 2, pp. 127-138.

González, C.; J. Caso, K. Díaz y M. López (2012), "Rendimiento académico y factores asociados. Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala", en *Bordón*, vol. 64, núm. 2, pp. 51-68.

González-Pienda, J. A. (2003), "El rendimiento escolar: un análisis de las variables que lo condicionan", en *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, núm. 9, pp. 247-258.

Gordon, M. S. y M. Cui (2012), "The Effect of School-Specific Parenting Processes on Academic Achievement in Adolescence and Young Adulthood", en *Family Relations*, vol. 61, núm. 5, pp. 728-741.

Grayson, J. P. (2011), "Cultural Capital and Academic Achievement of First Generation Domestic and International Students in Canadian Universities", en *British Educational Research Journal*, vol. 37, núm. 4, pp. 605-630.

Hair, J. F.; R. E. Anderson, R. E. Tathman y W. C. Black (1999), *Análisis multivariante*, Madrid, Prentice Hall Iberia.

Hill, N. E. y D. F. Tyson (2009), "Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies that Promote Achievement", en *Developmental Psychology*, vol. 45, núm. 3, pp. 740-763.

Jöreskog, K. G. y D. Sörbom (1989), *LISREL 7: A Guide to the Program and Applications*, Chicago, SPSS.

Kaniuka, T. S. (2010), "Reading Achievement, Attitude Toward Reading, and Reading Self-Esteem of Historically Low Achieving Students", en *Journal of Instructional Psychology*, vol. 37, núm. 2, pp. 184-188.

LAMAS, H. (2008), "Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico", en *Liberabit*, vol. 14, pp. 15-20.

LAROCQUE, M.; I. KLEIMAN y S. M. DARLING (2011), "Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement", en *Preventing School Failure*, vol. 55, núm. 3, pp. 115-122.

MARTÍNEZ, B.; S. MURGUI, G. MUSITU y M. C. MONREAL (2008), "El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes", en *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 8, núm. 3, pp. 679-692.

MATOS, L. y W. LENS (2006), "La teoría de orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima", en *Persona*, vol. 9, pp. 11-30.

OMAR, A.; A. F. URTEAGA, H. URIBE y N. SOARES (2010), "Capital sociocultural familiar, autoestima y desempeño académico en adolescentes", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 40, núm. 2, pp. 93-114.

PEPI, A.; L. FARIA y M. ALESI (2006), "Personal Conceptions of Intelligence, Self-Esteem, and School Achievement in Italian and Portuguese Students", en *Adolescence*, vol. 41, núm. 164, pp. 615-631.

RISSO, A.; M. PERALBO y A. BARCA (2010), "Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en enseñanza secundaria", en *Psicothema*, vol. 22, núm. 4, pp. 790-796.

RODRÍGUEZ, M. C. y A. CAÑO (2012), "Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención", en *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 12, núm. 3, pp. 389-403.

RODRÍGUEZ, I. (2011), "Estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora en inglés para estudiantes de primer año de medicina", en *Gaceta Médica Espirituana*, vol. 13, núm. 2.

ROMÁN, S.; P. J. CUESTAS y P. FENOLLAR (2008), "An Examination of the Interrelationships between Self-Esteem, Others' Expectations, Family Support, Learning Approaches and Academic Achievement", en *Studies in Higher Education*, vol. 33, núm. 2, pp. 127-138.

SALMERÓN, H.; C. GUTIÉRREZ, P. SALMERÓN y S. RODRÍGUEZ (2011), "Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios", en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 29, núm. 2, pp. 467-486.

Sección 2

Intervención en la comunidad y con grupos minoritarios

7. Testimonios y contextos culturales del apoyo familiar entre familias hispanas en Estados Unidos: un análisis cualitativo

*Xaé Alicia Reyes**

Introducción

El compromiso y la responsabilidad de los gobiernos de proveer a todo ciudadano una educación de calidad, es una tarea que requiere entendimiento de la gesta educativa en todos los niveles, así como la participación directa e indirecta de la comunidad en su sentido más amplio. Los problemas relacionados con el bajo rendimiento y la deserción escolar pueden ser ocasionados por la incongruencia entre el diseño curricular y las prácticas educativas, y los modelos propuestos para alcanzar las metas de los gobiernos para sus pueblos. Carecemos de una perspectiva popular que trascienda las clases sociales y de un diálogo para alcanzar consenso informado para este tipo de proyecto (Aronowitz, 2004). Uno de los pasos fundamentales para lograr consenso comienza con la participación de padres y miembros de la comunidad en actividades escolares que generen apoyo a los estudiantes en sus esfuerzos de aprendizaje y desarrollo (Epstein, 2001). En este trabajo, examinamos algunas prácticas efectivas diseñadas a raíz de la constante percepción de falta de participación de padres, especialmente los de clase trabajadora, en la gesta educativa. Los hallazgos de investigaciones realizadas para constatar estas percepciones surgen de trabajos de campo cualitativos y etnográficos (Crespo-Jiménez y Reyes, 2010) realizados en comunidades urbanas en Estados Unidos. Entendemos que la exploración de los patrones relacionados con la participación de los padres y las comunidades es esencial para informar la política y las decisiones relacionadas con la agenda educativa y que estos hallazgos también tienen implicaciones para contextos internacionales. Por tal razón,

* Educación y Estudios Étnicos, Universidad de Connecticut.

este trabajo se enfoca en las interacciones entre padres, comunidades, educadores y otros colegas, localizados en comunidades con altos índices de pobreza y diversidad lingüística y cultural.

Los datos de las investigaciones fueron recopilados por maestros en formación, maestros que procuran obtener credenciales adicionales y estudiantes de psicología educativa y de otras disciplinas que realizan cursos de posgrado. Para aquellos alumnos que se encuentran en la etapa de formación profesional, procuramos que estos trabajos les ayuden a desarrollar disposiciones de investigador que complementen sus actividades docentes, y que estas disposiciones continúen siendo parte de su práctica profesional. Para los docentes que están obteniendo credenciales adicionales, es una oportunidad de revaluar sus prácticas y dialogar sobre los contextos cambiantes de sus comunidades, impactadas por cambios demográficos socioeconómicos, y la necesidad de afrontar estos cambios con nuevas prácticas. Para poder entender la relevancia del currículo que promueven nuestros sistemas educativos, ambos grupos de investigadores se ven obligados a analizar sus propias historias educativas y su proximidad o distanciamiento de las realidades de las comunidades en las que interactúan (Reyes y Carjuzaa, 2006).

El contexto investigativo

Es preciso clarificar las circunstancias y condiciones sociales donde se realizan los estudios que aquí se discuten. Los planteles están localizados en el noreste de Estados Unidos. El estado en que nos enfocamos ha sido categorizado como uno de los mejores en términos de ingresos económicos de los residentes, aunque estos ingresos están en manos de un porcentaje bajo de los residentes. Por otra parte, pese a estos recursos, el rendimiento académico de los estudiantes está categorizado como el más bajo de la nación estadounidense al compararse con índices de aprovechamiento académico de otros estados. Para algunos, este bajo rendimiento se relaciona con los cambios demográficos surgidos en el estado, cuya población hispanohablante ha aumentado en los distritos urbanos a un ritmo vertiginoso que ha transformado las escuelas en estos centros urbanos en escuelas donde predominan estudiantes que no hablan inglés, o cuando más, sólo dominan el inglés cotidiano y no el académico (Cummins, 1979). En adición a este factor relacionado con las des-

trezas lingüísticas, que tiene implicaciones para las pruebas de aprovechamiento, donde los distritos con poblaciones más diversas suelen obtener puntajes más bajos, el señalamiento más frecuente es que los padres de los estudiantes más vulnerables son los que menos participan en las actividades de apoyo a sus hijos. Es este último aspecto el que investigamos en este trabajo.

Marco conceptual teórico

Nuestra perspectiva está anclada en la pedagogía crítica (Freire, 1970) que persigue un modelo educativo que interroga las prácticas y patrones pedagógicos y su congruencia con las necesidades y posibilidades de desarrollo de los alumnos y sus comunidades. Utilizamos también el marco teórico de Vygotsky y su zona de desarrollo óptimo (1978) pues entendemos que en el diálogo emergente de la indagación de prácticas del aula, de la comunidad educativa y los padres, se pueden identificar modelos efectivos que impacten a los estudiantes y a sus familias.

Adoptar estos modelos teóricos se convierte en un reto para educadores cuyos modelos laborales se basan en una pedagogía centrada en el profesor como propietario del conocimiento, frente a sus estudiantes como receptores pasivos de la información dispensada. Este modelo es conocido como modelo "bancario" (Freire, 1970), donde el profesor deposita información en receptáculos vacíos. De igual manera, la relación de maestros y autoridades escolares con los padres tiene matices culturales que adjudican una condición de superioridad a los primeros, que crea distancias interpretadas como respetuosas en unos contextos, pero vistas como desconexión con la escuela en el contexto estadounidense. Es necesario identificar estos patrones y sus posibles explicaciones para desarrollar las estrategias necesarias para incentivar la participación de los padres en las escuelas. Algunas de las barreras para la participación se enumeran con testimonios de padres y maestros en este trabajo. Pensamos que estas dinámicas existen en otros países y podrían estar relacionadas con diferencias de clase socioeconómica y niveles relativos de escolaridad, así como por barreras lingüísticas en nuestras comunidades indígenas, tal y como ocurre en estas comunidades en Estados Unidos. Recurrimos a la pedagogía crítica para indagar e interrogar las prácticas educativas y su efectividad para poblaciones diversas.

Investigadores y participantes

Los datos recopilados para este trabajo son producto de casi una década de trabajos de investigación para proyectos variados y una disertación doctoral, todos supervisados por esta servidora. Los diseños metodológicos incluyeron encuestas, entrevistas, observaciones y participación en eventos dirigidos a fomentar la colaboración entre educadores y familias de nuestras comunidades. Los procesos para recopilar los datos variaron dependiendo de los roles que ocupaban los investigadores. La mayoría de ellos eran profesores que trabajaban en planteles con poblaciones diversas, en su mayoría familias de escasos recursos y experiencias migratorias. El perfil promedio del profesor de primaria y secundaria en Estados Unidos consiste de mujeres de clase media de ascendencia europea, lo cual contrasta con las características de las poblaciones de las comunidades y planteles. Un alto porcentaje de los maestros que recibimos en nuestro programa graduado de currículo e instrucción son profesores hispanos que necesitan credenciales avanzadas para continuar en sus puestos. Esta situación favorece nuestros esfuerzos de reformar y ofrecer mejores servicios a nuestras poblaciones necesitadas. Las investigaciones se realizan tanto en inglés como en español. El acceso a padres y a algunos estudiantes sólo es posible en español, de modo que la información necesaria para satisfacer las necesidades de esta población requiere facilitadores bilingües que puedan crear puentes entre los padres y los educadores monolingües.

Numerosos estudios indican que los estudiantes cuyos padres están involucrados en la escuela tienen mayor rendimiento académico. Nuestros investigadores interrogan las prácticas en sus planteles partiendo de las seis recomendaciones de Epstein (2001), que se resumen a continuación:

- *Apoyo en su rol de padres*. Las escuelas deben ofrecer orientación y apoyo en sus funciones a los padres de la comunidad.
- *Comunicación efectiva*. Las escuelas deben asegurarse de proveer información continua y acceso a comunicación con las escuelas sobre asuntos curriculares y políticas educativas.
- *Participación de padres como voluntarios*. Deben facilitarse oportunidades para que los padres puedan estar presentes y apoyar actividades en las escuelas de sus hijos.

- *Aprendizaje en el hogar*. Los padres deben recibir información sobre metas y planes educativos que han desarrollado colaborativamente con las escuelas, así como las maneras de apoyar estas metas en el hogar.
- *Toma de decisiones*. Los planteles deben incluir a los padres en las decisiones, dirección y actividades gestionadas por los consejos educativos o juntas, comités y organizaciones de padres para mejorar la escuela.
- *Colaboración*. Los planteles deben coordinar la obtención de recursos y servicios para las familias y los estudiantes, con organizaciones comunitarias, comercios y entidades culturales.

Utilizando estas recomendaciones como guía, los investigadores desarrollaron instrumentos tales como cuestionarios, encuestas y protocolos para observaciones a fin de recabar información sobre las prácticas en sus respectivas comunidades. Nuestro trabajo resume las respuestas de padres, maestros y estudiantes en torno a su entendimiento del apoyo y participación de los padres. Luego de presentar estos datos, pasamos a interpretarlos y compararlos, y analizamos los factores que pueden impactar en la implementación de las estrategias sugeridas.

Discusión de hallazgos

La mayoría de los maestros entrevistados y encuestados manifestaban desconcierto y frustración respecto al nivel de participación de los padres. Muchos carecen de información sobre las familias para tener un entendimiento de las posibles barreras para su participación y tampoco entienden algunas dinámicas de las familias, en particular de los hispanos, en sus interacciones con ellos. Aquí resumimos y sintetizamos sus comentarios más frecuentes:

- "No asisten a las conferencias de padres y maestros".
- "Vienen con los niños a las reuniones".
- "Vienen en grupos y familias extendidas".
- "No hablan inglés en la casa y no pueden ayudar a sus hijos".
- "No responden a los mensajes enviados a casa".
- "No participan en las actividades (excursiones) organizadas por la escuela".

Los estudiantes de nivel medio respondieron a preguntas en torno a la participación de sus padres. Algunas de sus respuestas están relacionadas con los comentarios de los maestros, pese a que se les preguntó de forma separada sobre la frecuencia y las situaciones que se relacionaban con las interacciones de sus padres con las escuelas:

- "Mi mamá no habla inglés, no entiende los mensajes".
- "Mi mamá y mi papá trabajan, no pueden venir a las reuniones".
- "Mi mamá no conduce, no tenemos auto para venir a las reuniones".
- "No hay quien cuide a mis hermanos para poder venir a la reunión".
- "No tenemos internet/computadora para recibir mensajes".

Las perspectivas de los padres generaron las respuestas más ricas e iluminadoras de estos trabajos. Su deseo de ser escuchados facilitó su participación en entrevistas individuales en las que nos brindaron información crítica para las reformas y el diseño de las prácticas para incrementar la participación y apoyo de los padres.

- "No pude estudiar en mi país, se me hace difícil entender los mensajes de la escuela, mi hijo me explica, pero no puedo ayudarlo con las tareas porque sólo estuve hasta tercer grado".
- "En mi cultura los maestros saben su trabajo y uno no pregunta ni cuestiona lo que deciden y hacen porque ellos son los que saben y hay que respetarlos".
- "No sé qué ni cómo preguntar pues no hablo inglés, aunque a veces me acompaña una vecina que sabe un poco de inglés, hay palabras difíciles que ella tampoco entiende".
- "Quisiera ir a ayudar en la escuela pero no sé cómo ni con quién hablar".
- "No tenemos computadora y mi hijo dice que tiene tareas que tiene usar la computadora. Tratamos de ir a la biblioteca del pueblo pero no siempre está abierta cuando podemos ir".
- "Se nos hace difícil ir a las reuniones porque no tenemos quien nos cuide a los otros hijos pequeños y los dos trabajamos turnos opuestos para poderlos cuidar".
- "No tenemos transporte y vivimos lejos de la escuela".

- “Mi mamá anciana vive con nosotros y no tenemos quien se quede con ella, está delicada”.
- “Me siento mal cuando voy a la escuela porque ven a uno como con desagrado, muchas veces el guardia y las personas de la oficina hacen que uno se quiera devolver a la casa. No sé si es una impresión, no saludan ni se sonríen con uno. No se ven amables”.

Hemos resumido las respuestas más frecuentes ante el cuestionamiento de la participación de los padres en las actividades escolares y el apoyo a sus hijos en la gesta educativa. La población entrevistada es predominantemente latina o hispana, términos que se intercambian en la literatura académica en el contexto estadounidense y se usan para referirse a poblaciones cuyo lenguaje principal en el hogar es el español. A continuación discutimos la naturaleza y complejidad de las barreras a la participación y posteriormente hacemos recomendaciones, teniendo en cuenta los niveles de complejidad de estas barreras en el contexto estadounidense.

Las barreras que expresan los entrevistados reflejan un profundo desconocimiento de la comunidad por parte de los educadores entrevistados. La mayoría de éstos carecen de experiencias educativas internacionales (especialmente en Latinoamérica), e incluso desconocen las realidades socioculturales y socioeconómicas de las comunidades donde ubican sus planteles. Es poco probable que residan en estos distritos puesto que la información sobre el desempeño académico de los distritos es de dominio público y los educadores suelen vivir en distritos escolares identificados como distritos de alto rendimiento académico para educar a sus hijos. Como sabemos, pese a que Estados Unidos ofrece educación pública gratuita, las escuelas no tienen recursos idénticos a través de la nación. Los fondos asignados a los planteles se basan en los recaudos de impuestos sobre la propiedad en los distritos correspondientes. Así pues, aquellos distritos con propiedades más lujosas recaudarán impuestos más cuantiosos que impactarán en los recursos y plantas físicas de sus respectivos planteles. Por ello, los planteles en áreas de bajos recursos son más modestos, tienen menos recursos y una proporción más grande de alumnos por cada maestro. Los salarios de los educadores también varían de forma similar con mayores sueldos en los distritos más acaudalados. Por tal razón, la mayoría de los educadores en los distritos de niveles socioeconómicos limitados no conoce las realidades de las comunidades donde enseñan.

El desconocimiento de las condiciones sociales de la comunidad permite que los educadores tengan falsas expectativas con respecto a sus alumnos y sus familias. Al no conocer las condiciones de trabajo de los padres, muchos con turnos nocturnos e irregulares, limitaciones económicas y carencias, y sobre todo por sus circunstancias migratorias, culturales y lingüísticas, los educadores producen numerosas barreras de comunicación la mayoría de las veces de forma inadvertida. La consecuencia de no enviar mensajes en español, de no proveer intérpretes en reuniones y no tener un plan para integrar a las nuevas familias, es el trato con padres desconcertados e intimidados que parecen no interesarse en la educación de sus hijos.

Entre los relatos más frecuentes de los padres relacionados con su participación emergieron las situaciones pragmáticas de acceso a recursos tales como automóviles que requieren seguros y licencias de conducir por ley para los cuales se requieren documentos que a veces no tienen. De modo que no existen soluciones inmediatas, pero se ha sugerido que otros padres ofrezcan transporte a vecinos y también se sugiere realizar reuniones en lugares cercanos a las comunidades. La traducción al español de todos los mensajes y la presencia de intérpretes y personal bilingüe en las escuelas se ha vuelto una necesidad.

Pero las barreras más complejas son aquellas relacionadas con las diferencias culturales y los entendimientos de los roles de las escuelas y los educadores. Como pudimos constatar en las entrevistas con los padres, muchos entienden que su rol debe ser uno de respeto pasivo hacia los educadores, puesto que ellos son los conocedores de materias y quienes dispensan las políticas educativas. El cuestionamiento de las prácticas, o siquiera el hecho de preguntar acerca de ellas, muchos de estos padres lo ven como una falta de respeto y conducta inapropiada. No entienden que en las escuelas de Estados Unidos se espera mayor participación en las decisiones curriculares, y hasta presupuestarias, a través de juntas educativas electas en los distritos. Como son puestos electivos, los ciudadanos se involucran y participan en decisiones que afectan el funcionamiento de las escuelas de sus hijos. Muchos padres de ascendencia hispana no han tenido esas experiencias, algunos no tienen derecho al voto y se mantienen al margen de estos procesos. Esto tiene consecuencias, puesto que los maestros desconocen todos estos antecedentes e interpretan la no participación en los proce-

sos como desinterés, lo cual a la larga impacta la relación de los maestros con los estudiantes.

Otro factor que incide en la participación es la experiencia previa de los padres como estudiantes. Algunos no tuvieron acceso a educación y otros tuvieron que abandonar la escuela para trabajar, de modo que no tienen referentes que los guíen para entender los procesos que ahora viven sus hijos. El desconocimiento de la cultura escolar en general se complica más cuando estos procesos se dan en un contexto cultural totalmente distinto y cuando los niveles académicos y lingüísticos se interponen en la comunicación y las dinámicas en las escuelas estadounidenses.

Para poder enfrentar estas incongruencias y desconexiones entre la población de educadores y la población de sus alumnos y sus familias, los programas de preparación de maestros se han enfocado más en crear oportunidades de internados y pasantías en comunidades urbanas de altos índices de pobreza y diversidad lingüística y cultural. Nuestros proyectos de investigación forman parte de este énfasis en los contextos y algunos de nosotros exigimos una reflexión autobiográfica profunda que cree conciencia de las distancias entre una y otra experiencia de vida (Reyes y Carjuzaa, 2006). Nuestra intención es lograr una transformación en las actitudes y disposiciones de estos educadores para que continuamente interroguen sus propias prácticas y analicen sus perspectivas sobre aquellos que no han compartido sus experiencias ni tenido sus oportunidades, de modo tal que se conviertan en facilitadores de acceso a los recursos para transformar sus circunstancias (Hooks, 1994). Durante estos procesos, los educadores comienzan a reconocer y validar las perspectivas y modos de pensar de sus alumnos y sus familias, y dejan de verlos como deficientes por no dominar el inglés ni participar en los procesos de las maneras preconcebidas y normativas de la cultura estadounidense. Esto puede incluir interacciones sociales más o menos afectivas, de mayor o menor calidez, más familiares y menos distantes, que pueden hacer a las familias y los estudiantes sentirse acogidos o rechazados en el plantel.

Implicaciones para el aprovechamiento académico

En su investigación de las actitudes que afectaban el interés en sus estudios y actividades académicas, Strayhorn (2012) encontró que

los alumnos necesitaban tener un sentido de pertenencia en su plantel. A mayor sentido de pertenencia, mejor era su rendimiento académico. Aunque su estudio fue con universitarios, pienso que en los grados primarios y secundarios es aún más relevante. Este concepto de sentido de pertenencia se puede extender también a los familiares de los alumnos puesto que si no se sienten bien recibidos por los maestros y otros empleados, se debilita la posibilidad de que sus hijos desarrollen un sentido de pertenencia en el plantel, en especial si los padres se sienten desmotivados o ignorados cuando tratan de hacer acercamientos. La inclusión de los nuevos grupos en la población debe reflejarse en la rotulación, carteles, afiches y artefactos en los pasillos y salas de la escuela con los que las familias se puedan identificar al visitar la escuela por primera vez. Además se debe identificar a las personas hispanohablantes que ya conocen las normas del nuevo contexto y entiendan las diferencias con respecto a las normas de los países de procedencia de las nuevas familias.

Es importante identificar patrones culturales que entran en conflicto cuando analizamos las conductas sociales de la mayoría estadounidense y las de muchos grupos de ascendencia hispana. Utilizamos los esquemas de culturas de alto contexto y bajo contexto (Hall, 1976) donde la cultura estadounidense se considera de bajo contexto y la mayoría de las culturas hispanoamericanas se consideran de alto contexto. Entre las características predominantes de culturas de bajo contexto se encuentran las tendencias a la individualidad y competencia, mientras que las culturas de alto contexto se inclinan más al colectivismo y la colaboración. Otra característica notable es la de un estilo de comunicación directo entre los de bajo contexto y más indirecto entre los de alto contexto. Si analizamos el impacto de tan sólo estas tres características, vemos el posible efecto en las interacciones en la escuela y posibles choques entre estos dos estilos. Si los padres asisten en grupo a la conferencia entre padre/madre y el profesor/la profesora, puede crear incomodidad al profesor/la profesora cuya expectativa es reunirse con una sola persona. Por otra parte, para los estudiantes es importante entender que el éxito va a medirse individualmente en Estados Unidos y que es una cultura de competencia, contraria a muchas culturas hispanas donde se acepta la colaboración y se ve positivamente y se estimula el trabajo grupal. De igual manera, en Estados Unidos se espera comunicación directa "ir al grano" en lugar de la comunicación circular con saludos largos y acercamientos indirectos a los temas que

son más característicos entre culturas de alto contexto como los hispanos. Lo que es peor es que este estilo comunicativo circular se interpreta como un estilo que no inspira confianza, un estilo ladino.

Para poder afrontar estas diferencias tenemos que orientar a todas las partes; en la preparación de profesionales de educación incluimos estos temas y tratamos de crear conciencia de los posibles malos entendidos por estas diferencias culturales. Por otra parte, tratamos de orientar a nuestras familias en cuanto a las expectativas tanto para ellos como para sus hijos. El entendimiento y manejo efectivo de estas interacciones puede afectar, eventualmente, el sentido de pertenencia en el plantel y el rendimiento académico de los alumnos.

Aunque algunos distritos han requerido a sus maestros residir donde trabajan, no es fácil lograr este compromiso. Para atender la necesidad de conocer la comunidad y así poder desarrollar prácticas y diseño curricular culturalmente relevantes (Freire, 1970), muchos de los cursos de preparación de educadores y módulos de desarrollo profesional para profesionales activos incluyen materiales y recursos arraigados en la comunidad. También fomentamos visitas a las casas y las vecindades de los estudiantes. Todo ello obedece a la importancia de identificar los conocimientos acumulados en el seno familiar que pueden apoyar la enseñanza, lo que Moll *et al.* (2005) llaman *funds of knowledge*. Estas oportunidades de conocer los entornos de las familias del plantel nos facilitan entender con qué recursos cuentan y si hay materiales didácticos, acceso a libros, periódicos y otros que refuerzan la lectura. Vemos además si hay presencia o cercanía de recursos tecnológicos y/o bibliotecas o áreas de reunión para la comunidad.

Los medios de comunicación

Debemos reconocer el impacto de los medios en nuestras poblaciones con su énfasis en lo material y la fama como metas absolutas y representaciones emblemáticas de lo que significa alcanzar éxito. Giroux (1994) nos exhorta a hacer análisis crítico de las representaciones de grupos e individuos en los medios y el efecto estereotipante y nocivo de algunas imágenes que afectan nuestras percepciones de las características de algunos grupos de maneras sensacionalistas. Por ejemplo, la presentación de jóvenes latinos/hispanos como

pandilleros y estudiantes problemáticos ha impactado incluso a muchos maestros que no han tenido experiencias directas con latinos y se aferran a las imágenes cinematográficas como verdaderas representaciones de estos grupos. Sus bajas expectativas de estos alumnos están basadas en estas falsas, o cuando menos exageradas, imágenes (Reyes y Rios, 2003). Es muy importante crear conciencia de estas falsas representaciones entre estudiantes y maestros para combatir los estereotipos y aspirar a crear nuevas narrativas para describir a nuestros jóvenes. No obstante, tenemos que tener en cuenta que las interacciones entre educadores y comunidades hispanas pueden ser afectadas por los estereotipos y nos tomará tiempo remplazarlas por imágenes reales positivas. Si monitoreamos los mensajes de los medios y nos comprometemos a cuestionar representaciones falsas y dañinas de la realidad, contribuimos a mejorar las dinámicas existentes. Esto incluye estar alertas a imágenes que ridiculizan a los profesores y a las actividades escolares, minando el respeto que deben sentir los alumnos por sus profesores. Este tema tiene repercusiones vinculadas con el desarrollo saludable de relaciones de apoyo a sus hijos y maestros en la persecución del éxito académico en un clima de respeto que favorezca a todos.

Conclusiones

Hemos examinado el apoyo familiar en el proceso educativo de sus hijos desde la perspectiva del contexto estadounidense mediante el análisis de datos recolectados en el noreste de Estados Unidos. El estudio de las interacciones entre educadores y padres de familia de ascendencia hispana, en este trabajo, ofrece una perspectiva compleja y a la vez iluminadora puesto que se manejan temas de diferencias culturales y lingüísticas en adición a las diferencias de clase socioeconómica y niveles de escolaridad. Muchos de los aspectos discutidos pueden ser aplicables a poblaciones vulnerables, con altos índices de pobreza, bajos niveles de escolaridad, diferencias lingüísticas y tradiciones que pueden estar en conflicto con las expectativas de los sistemas educativos en muchos países. Consideramos marcos conceptuales teóricos arraigados en la pedagogía crítica de Freire y el modelo de desarrollo psicosocial de Vygotsky porque el primero interroga la congruencia de la oferta educativa con respecto a las necesidades e idiosincrasias de las poblaciones; por su par-

te, el segundo marco teórico nos presenta la necesidad de indagar en cuanto al conocimiento previo y experiencias de las familias, y su proximidad a las metas deseadas para el desempeño exitoso de sus hijos en las escuelas. Corroboramos las interpretaciones de una y otra parte en torno a la calidad de participación, viendo así las perspectivas de educadores, estudiantes y padres. Examinamos las distintas perspectivas identificando factores que afectan la participación: institucionales, culturales, contextuales y otros, que podemos abordar mediante nuestros programas de preparación de educadores, módulos de desarrollo profesional en las aulas y talleres y orientaciones para familias.

Finalmente, exploramos temas emergentes relacionados con la participación efectiva tales como los estilos comunicativos de distintos grupos culturales (Hall), el sentido de pertenencia de los estudiantes (Strayhorn) y sus familias, y el impacto de las imágenes en los medios que refuerzan estereotipos negativos (Giroux) tanto de estudiantes como de maestros (Reyes y Rios) y los efectos que todos éstos pueden tener en las dinámicas entre escuelas y familias. Esperamos que nuestra discusión contribuya al diseño de mejores estrategias para involucrar a las familias en apoyo a nuestros estudiantes y a reformas en los programas que preparan a los profesionales que trabajan en nuestras escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

ARONOWITZ, S. (2004), "Against Schooling: Education and Social Class", en *Social Text*, vol. 22, núm. 2, Duke University Press, pp. 13-35.

CRESPO-JIMÉNEZ, M. y X. A. REYES (2010), "Case Studies of Patterns of Latino Parent Involvement in a U.S. Middle School", en *Boletín de Investigación Educacional*, Pontificia Universidad Católica de Chile, vol. 25, núm. 2.

CUMMINS, J. (1979), "BICS and CALP", disponible en <http://www.iteachilearn.com/cummins /bicscalp.html>.

EPSTEIN, J. L. (2001), *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Boulder, Westview Press.

FREIRE, P. (1970), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.

GIROUX, H. A. (1994), *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture*, Nueva York, Routledge.

HALL, E. (1976), *Beyond Language. Cross-Cultural Communication*, Nueva York, Random House.

HOOKS, B. (1994), "Confronting Class in the Classroom", en Bell Hooks, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, Nueva York/Londres, Routledge.

MOLL, L.; N. GONZÁLEZ y C. AMANTI (eds.) (2005), *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities and Classrooms*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

REYES, X. A. y D. RIOS (2003), "Imaging Teachers: In Fact and in Mass Media", en *Journal of Latinos and Education*, vol. 2, núm. 1, pp. 3-11.

________ y J. CARJUZAA (2006), "Strategies for Preparing Culturally Competent Teachers", en *International Journal of Learning*, vol. 12, núm. 2, Melbourne, Australia, pp. 51-58.

STRAYHORN, T. (2012), *College Students' Sense of Belonging: A Key to Educational Success for All Students*, Nueva York/Londres, Routledge.

VYGOTSKY, L. S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press.

8. Familias latinoamericanas en Génova y éxito escolar: algunas consideraciones para la orientación

Edith Ferrari Tumay

Non esistono né tecniche né metodi, ma solo etica. L'etica si appoggia su tre piedi: la pedagogia (trovare dei metodi attivi dove gli allievi sono attori dei loro apprendimenti); la sociologia (prendere il gruppo della classe come partner attore); la psicoanalisi (sapere che l'inconscio è presente in classe) e perciò non fermarsi al fenomeno. Ma saper che c'è un desiderio o non c'è desiderio in gioco.[1]

Noëlle De Smet, *In classe come al fronte,* 2008:52.

Introducción

Antes de comenzar el desarrollo teórico del presente trabajo, quisiera aclarar que la elección de la temática está basada en mi experiencia de inmigrada en Italia y en la dificultad que presenta el reconducir el "síntoma social" del inmigrado al síntoma como cuestión que responde a una posición subjetiva.

En mi experiencia clínica con inmigrantes he podido constatar muchas veces que el viaje de migración, justificado por un síntoma

* Presidenta del Coordinamento Ligure Donne Latinoamericane-Colidolet. Colabora en diversas instituciones públiicas y privadas.

[1] "No existen técnicas ni métodos, lo que existe es ética. La ética reposa en tres pilares: la pedagogía (para encontrar métodos activos, en los que los alumnos sean actores de su propio aprendizaje); la sociología (que considera al grupo de la clase como socio actor); el psicoanálisis (que toma en cuenta la presencia del inconsciente en la clase). Esto significa no detenerse en el fenómeno, sino saber si está o no en juego un deseo" (trad. del italiano de la autora).

social, como es la necesidad objetiva de mejorar las condiciones económicas y de vida en general, oculta posiciones subjetivas que difícilmente afloran, a pesar de ser causa de malestar. Tal malestar no puede ser considerado desde el punto de vista psicoanalítico, pues requiere una labor que permita transformarlo, como dice Lacan, en metáfora del sujeto, es decir, en un significante que lo represente y le pertenezca, ya que le es literalmente propio (Lacan, 1974).

Como es sabido, los desequilibrios económicos y/o políticos provocados por la reorganización del mercado mundial (ONU, 2006) (la llamada globalización o "mundialización") han expulsado del mercado de trabajo de diversas regiones del mundo a millares de personas, llevándolas a migrar hacia las sociedades industrializadas. Sin embargo, la migración se inscribe como un fenómeno universal dentro del campo social, intrínseco a la historia de la humanidad, dotado de gran variabilidad interna, que se mantiene en continua transformación. Se trata de un evento de gran interés en todas las ciudades italianas de hoy, porque coloca frente a frente a portadores de múltiples culturas, religiones y estructuras sociales, determinando al mismo tiempo la aparición de lo que Freud llamó en 1929 "el malestar en la civilización".

En el campo analítico, el fenómeno de la migración está ligado a la subjetividad de quien toma la decisión de dejar su país, cualquiera que éste sea, a través de una decisión personal y única en su género, lo que impide que el fenómeno se vuelva universal. De hecho, la migración como categoría evoca a lo largo de la historia un movimiento de masas repetitivo, mientras que el "migrante" en singular afirma una elección individual que se inserta en una historia precedente a la misma y en un contexto social específico. Gracias a ello es posible detectar las posiciones subjetivas en las que se inscriben los diferentes síntomas: ansiedad y estrés, insomnio, angustia, pérdida de apetito, dificultad de aprendizaje y de reincorporación a un medio social. Todos ellos son síntomas que revelan el sufrimiento de un sujeto en un contexto sociocultural nuevo.

Luego de estas premisas, paso a referir algunas de mis experiencias en escuelas secundarias italianas (véase el anexo 1), con el carácter de psicóloga-orientadora, basándome fundamentalmente en un proyecto de seguimiento de las familias inmigradas en el proceso de selección de opciones educativas y escolares para sus hijos, orientado a contrarrestar el abandono de la instrucción formal.

Algunas características del territorio genovés

Génova es la capital de la región de Liguria (véase el anexo 2), la zona de Italia con la mayor concentración de personas ancianas. El proyecto de orientación que nos ocupa fue llevado a cabo en algunas zonas de Génova, ciudad que se extiende de este a oeste del golfo del mismo nombre, a excepción de dos pequeños valles que desde el norte de la estrecha región ligur en él terminan. En esta geografía comprimida la inmigración se ha caracterizado por altos niveles de heterogeneidad.

Tabla 1

Nación	Italia
Región	Liguria
Población	1 565 127 habitantes al 01/01/2013 – ISTAT
Densidad	288.97 habitante/km²
Superficie	5 416.21 km²
Provincias	4
Municipios	235
Capital de región	Génova 582 320 habitantes

Fuente: ISTAT al 01/01/2013 (Instituto Nacional de Estadística).

A partir de la segunda mitad de la pasada década se ha observado una disminución de la llegada de migrantes provenientes de otras riberas del Mediterráneo, como la de países del norte de África, junto con un fuerte aumento de los migrantes provenientes de América Latina, especialmente de Ecuador y Perú. Asimismo, se han modificado algunas cadenas migratorias, afirmándose al mismo tiempo una elevada presencia femenina.

El último censo de 2011 ha registrado en Italia la presencia de casi 4.4 millones de extranjeros con un incremento respecto a 2012 de 8.2%.[2] Según los últimos datos recolectados, los extranjeros en Liguria eran 119 946 para el 1 de enero de 2013, habiéndose incrementado en 7.1% (casi ocho mil personas más) (Istat, 2013:37) respecto al año anterior.

[2] Rapporto statistico della Liguria 2013.

En Liguria la presencia de latinoamericanos alcanza 28.4% (frente al promedio nacional de 7.8%). Esto se debe a la principal característica de la población ligur, en la que la edad promedio es alta, lo que aumenta la oferta de trabajo en el cuidado de ancianos. Es también lo que explica la considerable presencia femenina (60.3%). Siendo capital de región, en Génova se concentra casi la mitad de los extranjeros (47.3%) y las comunidades extranjeras más representativas son latinoamericanas: las mujeres de Ecuador, junto con las de Perú, constituyen más de 50% de las extranjeras no comunitarias en este territorio (Istat, 2013:47).

Para la misma fecha, ya se había hecho sentir la reducción de la incidencia de la población "extranjera" en el total de población residente en el centro de la ciudad, mientras se iba incrementando en las zonas más periféricas, sobre todo en la del poniente medio y los valles de los ríos Bisagno (Bisaño) y Polcevera (Polchévera), es decir, Valbisagno y Valpolcevera. Esto ha traído como consecuencia un significativo aumento de menores cuyo origen no es italiano en las escuelas de los municipios respectivos.

Como ya comentamos, las migraciones de las últimas décadas, sobre todo de América Latina hacia Europa, constituyen un fenómeno predominantemente femenino. Está ampliamente reconocido el incremento del número de mujeres que salen de sus países solas a buscar trabajo, a la par de los hombres. Son mujeres que asumen la responsabilidad de constituirse en jefas de hogar, procurándose los recursos económicos necesarios para mantener a su familia (*breadwinner*)[3]sin establecer diferencias entre la que se ha quedado en el país de origen y la que la alcanzará en el contexto migratorio. En efecto, son las mujeres inmigradas de Génova, sobre todo latinoamericanas, las que mayormente reclaman la presencia de sus hijos adolescentes, que dejaron por años en sus países. Apenas reúnen los requisitos, en primer lugar una vivienda adecuada, proceden a solicitar la reunificación familiar.

Desde hace unos diez años también aumentó el número de mujeres que llegan a la ciudad antes de dar a luz, obteniendo así un permiso de estadía por motivos de salud, hasta que nace el hijo. El problema es que muchos extranjeros no conocen la ley italiana, para la cual el derecho a la ciudadanía no es por el *ius soli* (en latín,

[3] Acerca de la posición y condición de la mujer en el contexto migratorio, véanse los trabajos de E. Abbatecola y M. Ambrosini (2010).

"derecho por nacimiento") sino por *ius sanguinis* ("derecho de sangre"), o sea, por la ascendencia.[4] Como veremos más adelante, esta condición de haber nacido en Italia sin ser ciudadano italiano crea confusión cuando se habla de segundas generaciones, ya que no se logra fácilmente identificar a quien ha vivido la experiencia migratoria (primera generación) y quien es técnicamente extranjero aunque haya nacido y esté viviendo en Italia (con la ciudadanía del país de origen de los padres).

Por lo antes expuesto, tanto los niños como los adolescentes inmigrantes son una realidad visible y concreta en las escuelas[5] italianas: en las zonas con mayor presencia inmigrante, lo es un niño de cada seis, en otras uno sobre cinco y en algunas escuelas secundarias profesionales, 50%. Es necesario destacar que la escolaridad superior es la más compleja, por lo que merece una atención especial: se presentan dificultades lingüísticas y de integración, pero también la necesidad de trabajar para generar ingresos para todo el grupo familiar.

Tales condiciones han cambiado, por una parte, la estructura familiar, su dinámica interna y la relación entre géneros y generaciones, e incluso los modelos de crianza. Además, del aumento imprevisto de alumnos extranjeros en las escuelas secundarias ha surgido la necesidad de transformar horarios y formas de acogida en las escuelas, como también multiplicar las intervenciones sociales dirigidas a los adolescentes, a fin de enfrentar la emergencia. Dichas intervenciones ahora están requiriendo revisiones y coordinaciones que lleven a construir un plan general, en el que la convivencia intercultural (Castellani, 2009) se asuma como un elemento estructural, y a largo plazo, de la vida ciudadana.

Entre los alumnos migrantes, los casos de abandono en los primeros años de la escuela superior son muy numerosos. A veces ello

[4] Según la normativa italiana la ciudadanía por nacimiento se adquiere cuando al menos uno de los padres es italiano (*iure sanguinis*). Los extranjeros (ya sean comunitarios o no) son quienes poseen una ciudadanía diversa de la italiana, puesto que no son hijos de italianos, independientemente de su lugar de nacimiento. En consecuencia, los hijos de residentes en territorio italiano con ciudadanía extranjera no tienen derecho a la ciudadanía, aun cuando hayan nacido en Italia. Departamento de Libertades Civiles e Inmigración. Última actualización, 31 de enero de 2014.

[5] Datos del Centro de Recursos para Alumnos Extranjeros (CRAS) de Génova, en <http://www.scuolenuoveculture.org/MaterialiScaricabili/Unrra/progettoUNRRA.pdf>.

se debe a la edad que puede ser superior a la del resto de los alumnos de la clase en la que se incorpora el recién llegado. De por sí, éste es un factor que produce malestar en cualquier alumno, pero en el caso de quien ha experimentado ritmos y ambientes escolares diferentes de los que encuentra en el contexto de llegada, a ello se añade la dificultad de respetar los tiempos y las exigencias didácticas del mismo.

Las familias de los adolescentes inmigrantes reunificados suelen mostrar dificultades en el manejo de las relaciones intrafamiliares de sus hijos en gran parte debidas a la carencia o a la insuficiencia de proyectación y de preparación de las condiciones que permitan llevar a cabo la reunificación familiar con los mejores auspicios. Sin embargo, hay que señalar los límites objetivos impuestos por los horarios de trabajo de los padres, que en muchos casos cubren las 24 horas o la casi totalidad de la semana.

A todo ello se suma el impacto que sufre la familia reagrupada, en particular los hijos que, para formar una "tercera familia", se separan de la "segunda" que los crió cuando la madre y/o el padre migrantes los dejaron, como apuntara M.E. Esparragoza (2004)[6] al observar a menores recién llegados a Italia a petición de sus padres.

La experiencia genovesa[7]

El proyecto destinado a la inclusión de niños y adolescentes extranjeros y de sus familias a través de la potenciación de la red de servicios ya existente y la creación de otros nuevos e innovadores en algunas zonas de la ciudad de Génova, había sido propuesto por la municipalidad junto con el Centro de Recursos para Alumnos Extranjeros (CRAS) y la instancia provincial del que éste dependía.

Las escuelas secundarias de primer grado que se encontraban bajo mi responsabilidad en lo que respecta a la orientación, están situa-

[6] Según la autora, los menores llegan para reunirse con su familia, que viene a representar la "tercera", aunque haya sido la "primera", tratándose de la biológica. Esto es porque durante muchos años esta última ha sido reemplazada por la "segunda" (compuesta por quienes se encargaron de los hijos desde que sus padres se marcharon del país de origen), con la que a menudo han desarrollado fuertes lazos afectivos. Sobre estas tres realidades familiares en la vida de los niños reagrupados, véase Esparragoza (2004).

[7] El año escolar de referencia es 2008-2009.

das en Val Bisagno.[8] Todas ellas son escuelas estatales y cuentan con un número significativo de alumnos provenientes de otros países, como se notará en la tabla de distribución de los alumnos extranjeros en Génova para el periodo del proyecto UNRRA,[9] que presentamos a continuación:

TABLA 2
DATOS GENERALES

Municipio	*Población*	*Extranjeros*	*%*
Centro Este	91 402	8 716	9.54
Centro Este (Casco central)	23 029	4 684	20.34
Centro Oeste	66 626	6 859	10.29
Bassa Val Bisagno (Val Bisaño bajo)	78 791	4 346	5.52
Media Val Bisagno (Val Bisaño medio)	58 742	2 726	4.64
Val Polcevera	62 492	5 060	8.10
Medio Ponente (poniente medio)	61 810	3 910	6.33
Ponente (poniente)	63 027	1 767	2.80
Medio Levante (oriente medio)	61 759	2 193	3.55
Levante (oriente)	66 155	1 583	2.39
Total	610 887	37 160	6.08

OBJETIVOS DEL PROYECTO

- Reducir el abandono escolar.
- Apoyar a las familias inmigradas en las decisiones relacionadas con la educación y escolarización de sus hijos.
- Ofrecer a los adolescentes extranjeros e italianos el soporte necesario para elegir la escuela secundaria de II° grado o superior.

[8] Se trataba del Istituto Comprensivo San Fruttuoso, el Istituto Comprensivo Lomellini y la Scuola Media Parini-Merello.

[9] Datos de 2008 publicados en *Stranieri a Genova, Ufficio Statistica del Comune di Genova*.

Características de la intervención

Se abrieron tres “espacios de escucha” en las sedes de los colegios secundarios de primer grado (educación media) del proyecto, destinados a acoger tanto a familias extranjeras como a italianas, cuyos hijos cursaban el último año de la “escuela media” y tenían entre 11 y 15 años. Se contaba con un equipo multidisciplinario capacitado para intervenir en situaciones de malestar, que también estaba a disposición de los docentes de las mencionadas escuelas.

La característica fundamental y más innovadora del servicio en cuestión era la presencia de un equipo bilingüe (castellano/italiano) e interdisciplinar (psicólogo/antropólogo). Es de destacar que los horarios de apertura eran flexibles, para favorecer a las familias trabajadoras (por ejemplo, en la mañana temprano o en la tarde). Asimismo, se ofrecía la posibilidad de llamar a mediadores interculturales[10] para los núcleos familiares cuyas lenguas fuesen diversas del italiano o del castellano.

Preparación de la intervención

Con objeto de favorecer las sinergias entre todos los actores involucrados en el proyecto, dos meses antes de dar inicio a la orientación propiamente dicha (en septiembre de 2008) comenzaron los contactos con las personas de referencia de cada una de las escuelas, así como con la trabajadora social de la zona, ya que los Servicios Sociales Municipales asistían a algunos de los alumnos y/o a sus familias.

La presentación del proyecto tenía lugar en cada uno de los institutos educativos, durante un encuentro con todos los padres de familia, en presencia de dirigentes, profesores encargados de intercultura y coordinadores de cada uno de los cursos, entre otros. Fueron convocados especialmente los padres de familia migrantes, con el objetivo adicional de ilustrar el sistema escolar italiano.

[10] El papel del mediador intercultural es fundamental para garantizar la igualdad de acceso a los servicios para los ciudadanos migrantes. Para fomentar el servicio de mediación, la región de Liguria había aprobado un proyecto de servicios de mediación intercultural que se llevó a cabo en las provincias de Liguria (Resolución número 753 del Consejo Regional de 27 de junio de 2008).

Desde la misma óptica de pluralidad de servicios tuvieron lugar las reuniones con otras figuras claves: las asistentes sanitarias de las mismas escuelas (las más relacionadas con los servicios sociales municipales); los educadores de los centros de actividades vespertinas de las mismas escuelas, en los que se ayuda a hacer las tareas y se enseña el italiano a los extranjeros. Se entró igualmente en contacto con los centros de formación que representan una alternativa a la escuela superior, pues en ellos se puede aprender un oficio durante sólo tres años.

Algunas modalidades de la orientación

Las actividades de orientación para la escuela superior se llevaron a cabo durante cuatro meses (entre noviembre de 2008 y febrero de 2009), concluyéndose con la pre-inscripción de los alumnos en las instituciones elegidas.

Para conseguir los objetivos preestablecidos, el equipo anteriormente mencionado (compuesto por una psicóloga y una antropóloga, con eventual participación de mediadores interculturales) desarrolló varias actividades, entre las que señalamos en particular los encuentros con alumnos y las entrevistas con sus familiares, en forma individual, así como algunas intervenciones en las aulas de clases, a solicitud de los docentes.

En lo que respecta a los alumnos, el equipo se reunía con pequeños grupos mixtos (cinco o seis, entre italianos y extranjeros, de ambos sexos), durante las horas en que los mismos asistían a la escuela, incluyendo los sábados. En los encuentros se les pedía que escribieran en una hoja todas las profesiones u oficios que se les ocurrían (en un máximo de diez minutos). Luego cada uno de los participantes leía lo que había escrito y se discutía entre todos. Es interesante destacar que las dificultades que algunos tenían para nombrar una determinada profesión, por no conocer la palabra en italiano, era ocasión para que todos aprendieran esa palabra, tanto en italiano como en la otra lengua, luego de que los operadores la hubiesen traducido.

Inmediatamente después se les pedía que eligieran, entre las que habían escrito, las cinco profesiones que más les gustaban, luego las tres preferidas y finalmente una. La condición era elegir sin pensar si era una posibilidad real o no, si se estaba en capacidad de estu-

diarla o no, si la familia estaba o no de acuerdo. La respuesta tenía que obedecer a la atracción que esa profesión u oficio ejercía sobre cada uno, a fin de brindarles la posibilidad de pensar en sí mismos y reflexionar sobre lo que en realidad les gustaría hacer. A estos ejercicios de autonomía seguía la ilustración del sistema escolar italiano, haciendo un paralelismo con los sistemas escolares de los países de origen de los participantes, resaltando diferencias y semejanzas. Al mismo tiempo, se les explicaban las diversas trayectorias posibles al terminar el ciclo de estudios que estaban cursando ("la Media"). En estos encuentros pudimos constatar que gran parte de los alumnos migrantes eran los primeros de sus familias en cursar estudios en Italia.

Paralelamente, las entrevistas con los padres de familia (italianos y extranjeros) en forma individual se revelaron muy útiles, porque pudimos individualizar y poner en relación las expectativas de los padres con la verbalización de los hijos con respecto al futuro. Por ejemplo, si los padres migrantes comunicaban sus "proyectos de retorno al país de origen", el adolescente que pertenecía a ese núcleo familiar manifestaba más dudas sobre lo que quería hacer en la vida, expresando resignación al decir que en todo caso, tarde o temprano "después vamos a regresar...". En otros casos, la preocupación de la familia migrante estaba relacionada con la facilidad o la dificultad que el hijo podía tener para encontrar trabajo luego de haber terminado la escuela.

En cambio, en las familias italianas predominaba el interés en la continuacieón de los estudios, en algunos casos hasta los universitarios. Esto nos llevó a reflexionar sobre la proyección de los estudios a largo plazo entre los italianos, debido a una mayor seguridad en el futuro, mientras que en las familias migrantes la inmediatez era la característica más sobresaliente de su proyecto.

Es de señalar que en algunas familias de religión islámica o musulmana podía ocurrir que el padre pidiera información acerca de la "escuela más cercana a casa" para su hija, sin considerar el tipo de escuela (liceo, instituto técnico o profesional) y sin tener para nada en cuenta las preferencias de dicha alumna.

A estas entrevistas las madres italianas solían acudir por las mañanas, mientras que las extranjeras preferían los horarios vespertinos (evidentemente, por razones de trabajo y ocupaciones familiares). Pudimos notar que la mayoría de las familias migrantes, sobre todo las latinoamericanas, cuentan con una sola figura representativa

de la autoridad (por lo general, la madre) y que solicitaban que se interviniera no sólo respecto a los hijos que estudiaban en la escuela en la que se desarrollaba el proyecto, sino también en referencia a otros miembros de la familia.

Los profesores, por su parte, motivaron sus solicitudes de intervención con toda la clase cuando tenían dificultad para mantener la disciplina o para incorporar a los alumnos extranjeros.

Cuando se trataba de clases con un alto porcentaje de alumnos extranjeros, se comenzaba hablando en lenguas diversas del italiano (español, griego), de tal manera que capturaran la atención de todos para que experimentaran directamente el apuro de una persona cuando no entiende el idioma en el que se le habla. Seguidamente, se discutía acerca de lo que habían entendido, sentido y pensado en tal situación.

Cuando se trataba de indisciplina en el grupo formado por toda la clase, el docente nos dejaba solas con ellos a fin de tratar de recoger información sobre las posibles causas más libremente. De esta forma, comenzábamos preguntándole a cada uno de ellos el motivo por el cual pensaban que habíamos entrado en la clase y lo escribíamos en la pizarra (casi todos suponían que era por indisciplina).

Terminada esta parte, pasábamos a interrogarlos para que nos explicaran a qué obedecían las dificultades de observar la disciplina y, sobre todo, lo que les impedía mantenerla. Sucesivamente, averiguábamos si esto les sucedía con todos los profesores o sólo con algunos y, si era así, cuáles podían ser las razones. En la última fase se les preguntaba si ellos (como grupo-clase) tenían alguna responsabilidad en cuanto a dichos conflictos y finalmente se solicitaban sus sugerencias para mejorar el clima de la clase. Para proporcionarles a todos los alumnos la oportunidad de hablar, el proceso por entero se llevaba a cabo en varios encuentros, organizados con el tutor del curso.

En fin, el alcance numérico de estas actividades comentadas se puede apreciar con las cifras de las tablas 3 a 6.

Los datos confirmaron que la comunidad más numerosa en dicha zona de Génova era la hispanohablante, proveniente de América Latina, con evidente predominio de ciudadanos ecuatorianos. De nuestra muestra de 147 alumnos, 43 alumnos(as) eran de origen extranjero, equivalentes a 29.25%, con clara supremacía femenina (26 alumnas contra 17 alumnos).

TABLA 3
ALUMNOS POR ESCUELA

Escuela Sec.1°grado	*Alumnos*	*Alumnas*	*Total*
Lomellini-Cantore	47	45	92
Parini-Merello	14	17	31
San Fruttuoso	12	12	24
Total	73	74	147

TABLA 4
DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS POR ESCUELA/SEXO/PROCEDENCIA

Escuela Sec.1°grado	*Alumnos italianos*	*Alumnos migrantes*	*Alumnas italianas*	*Alumnas migrantes*
Lomellini-Cantore	37	10	30	15
Parini-Merello	13	01	11	06
San Fruttuoso	06	06	07	05
Total	56	17	48	26

TABLA 5
PAÍS DE PROCEDENCIA DE LOS ALUMNOS

	Ecuador	*Perú*	*Rumania*	*Marruecos*	*Albania*	*Sri Lanka*	*Total*
Alumnos	14	01	01	02	—	—	18
Alumnas	19	01	03	—	01	01	25
Total	33	02	04	02	01	01	43

TABLA 6
PORCENTAJE DE LA MUESTRA

Total alumnos(as)	147	100.00
Italianos	104	70.75
Migrantes	43	29.25

Entre los alumnos de Rumania, aunque en número mucho más reducido, también predominaban las mujeres (tres) sobre los hombres (uno). Los alumnos provenientes de Marruecos, en esta muestra, sólo eran de sexo masculino, mientras que los de Albania y Sri Lanka eran solamente de sexo femenino.

Gran parte de ellos tenían hermanos menores estudiando en el mismo Instituto Comprensivo; otros tenían hermanos mayores que no estudiaban. La tendencia resulta ser la de inscribir a todos los hijos en el mismo Instituto Comprensivo, mientras éste comprenda todos los niveles necesarios.

Resultados y beneficios para la comunidad

Conviene recordar que un elemento innovador del proyecto fue la elección del enfoque interdisciplinario, con la participación de expertos de dos áreas diferentes: la antropología y la psicología. Otro aspecto importante que facilitó y enriqueció la intervención en todas las actividades fue el bilingüismo del equipo (castellano/italiano, y en algunos casos, el griego).

Una de las tareas más arduas, aunque fundamental, resultó ser la conexión de la red con los otros servicios de la zona. Además de los ya señalados contactos con otras instituciones, en algunos casos particularmente problemáticos se hizo necesario realizar entrevistas con figuras claves, como el jefe del Centro de Formación Profesional, los educadores del programa de enseñanza del italiano a los migrantes, la trabajadora social de la zona y el médico escolar del instituto. Actuando en colaboración con las estructuras públicas activas en la zona, que ofrecen una variedad de servicios, se facilitó la comunicación de los migrantes con dichas estructuras, contribuyendo a la construcción de un intercambio y encuentro de culturas, además de fomentar el acceso y aprovechamiento de tales recursos.

Pudimos observar que para muchísimas familias y adolescentes, italianos o no, hablar sobre "orientación para la Escuela Superior" era un modo de enfrentar con un psicólogo problemas que no tenían que ver directamente con los estudios, pero que generaban malestar y ansiedad, con repercusiones en los mismos. De hecho, el malestar puede ser entendido como una señal, una solicitud que el sujeto dirige a los diversos campos sociales (escuela, maestros, familia). Esto nos permite afirmar que cualquiera que sea la razón o

el tipo de expresión de un malestar en la escuela, tenemos que considerar que es el reflejo de las diferentes dificultades en los aspectos emocional, familiar o relacional que puede tener un alumno.

Entre los alumnos italianos y no italianos pudimos aclarar algunas tendencias significativas: por una parte, estos últimos presentan mayores dificultades para encontrar un método de estudio adecuado para ellos y manifiestan a menudo problemas de disciplina, no sólo en la escuela sino también en la casa, en la que pasan solos gran parte de la jornada. Esto se debe, por lo general, a los horarios de trabajo de la madre (en muchos casos jefe del hogar y único representante) y la falta de instalaciones educativas, formativas, deportivas y recreacionales adecuadas y/o accesibles, fuera del horario escolar. En los jóvenes italianos, por otra parte, percibimos un temor generalizado en relación con sentimientos de insuficiencia e inadecuación ante las expectativas de las familias. En otras palabras, mayor miedo al fracaso. Se trataba generalmente de hijos únicos, condición que puede revelarse muy estresante, ya que toda la atención de la familia se concentra en el adolescente (que es más probable que tenga cerca no sólo a los padres, sino también a abuelos y tíos, muchas veces sin hijos).

Es de acotar que la eficacia de la intervención hubiera podido magnificarse de haber contado con la posibilidad de continuar la experiencia, a fin de evaluar sus resultados a mediano y largo plazos. A pesar de la acogida positiva, tanto por parte de las familias como de las instituciones territoriales, el proyecto UNRRA, lamentablemente, no ha tenido ninguna prosecución. Una de las características del tipo de intervención efectuada a través de proyectos, como en este caso y en la mayor parte de los que se realizan en Italia y en Europa en los últimos años, es que no se dispone de seguridad alguna respecto a su continuación. Incluso, muchas convocatorias para la presentación de propuestas no contemplan la etapa final, que permitiría observar en el tiempo los alcances de las actuaciones financiadas.

Además, el final del recorrido que ha sido objeto de este escrito coincidió con una reforma de la escuela italiana (vigente desde el año escolar 2009-2010), que cambió entre otras cosas su organización administrativa, por lo que se agruparon los planteles de escuela inicial y primaria con las secundarias de primer grado, creando diferentes itinerarios educativos en las escuelas secundarias de segundo grado.

Bibliografía

Abbatecola, E. y M. Ambrosini (2010), *Famiglie in movimento, separazioni, legami, ritrovamenti nelle famiglie migrante,* Génova, Il Melangono.

Altives, L. (2011), *Madres e hijos/as de locutorio: la búsqueda de una familia sin fronteras*, Lima, Perú, Migrante.

Castellani, M. C. (2009), *Manuale di pedagogia interculturale*, Génova, De Ferrari.

De Smet, Noëlle (2008), *In classe come al fronte*, Macerata, Quodlibet Studi.

Esparragoza, M. E. (2004), "Guayaquil... Italia", en E. Fravega y L. Queirolo, *Classi meticce. Giovani, studenti, insegnanti nelle scuole delle migrazioni*, Roma, Carocci.

Freud, S. (1919), *Il perturbante*, Turín, Bollati Boringhieri.

________ (1921), *Psicologia di massa e analisi dell'Io*, Turín, Bollati Boringhieri.

________ (1929), *I Seminari. Formaziones del inconsciente*, Turín, Bollati Boringhieri.

________ (1929), *Il disagio della civiltà*, Turín, Bollati Boringhieri.

________ (1996), *Opere*, tomo 9, Turín, Bollati Boringhieri.

________ (1996), *Opere*, tomo 10, Turín, Bollati Boringhieri.

________ (1999), *El Seminario V*, Buenos Aires, Paidós.

Istat (2013), "Rapporto statistico della Liguria, 2013", Liguria, Istat.

Lacan, J. (1949), *Lo stadio dello specchio*, Turín, Einaudi.

________ (1955), *Funzione e campo della parola*, Turín, Einaudi.

________ (1974), "Funzione e campo della parola e del linguaggio in psicoanalisi", en *Scritti*, tomo I, Turín, Einaudi.

________ (1994), *Libro VII. L'etica della psicoanalisi, 1959-1960*, Turín, Einaudi.

Miller, J. A. (1998), *Las formaciones del inconsciente*, Barcelona, Paidós.

Moro, M. R. (2002), *Genitori in esilio. Psicopatologia e migrazioni*, Milán, Raffaello Cortina.

onu (2006), "Segundo Informe de la Asamblea General", Nueva York, onu.

Anexo 1
Sistema escolar italiano

Nombre	*Edad*
Nido (Asilo Nido)	Desde los 3 meses a los 3 años (no es obligatorio)
Jardín de infantes (scuola dell'infanzia)	Desde los 3 a 5 años, no es obligatorio, puede ser estatal, municipal o privada
Escuela elemental o primaria (scuola elementare)	Desde los 6 a los 10/ 11 años, es obligatorio
Escuela media (Scuola secondaria di 1° grado)	Desde los 11 a los 13 años, obligatorio
Escuela superior (o scuola secondaria di 2° grado)	Desde los 14 a los 18 años. Es obligatorio para los dos primeros años

La educación obligatoria inicia a los seis y termina a los 16 años, dura 10 años y es gratuita.

Cinco años de la escuela primaria (elemental). Tres años de la escuela o secundaria de 1er grado. Dos años de la enseñanza secundaria superior. Para proseguir estudios universitarios es indispensable hacer cinco años de la escuela superior y superar el examen final para obtener el "Diploma di Maturità".

El ingreso a la Universidad puede ser directo (sin examen de admisión) o número *chiuso* (con examen de admisión).

Anexo 2
Ubicación y nombres de las regiones italianas

El territorio Italiano está compuesto por 20 Regiones, dividas geográficamente como norte (occidental y oriental), centro, meridional e insular. La capital (Roma) se encuentra en la región del Lacio. Son cinco regiones (Valle de Aosta, Friuli-Venezia-Julia, Trentino Alto Adigio, Cerdeña y Sicilia, que tiene un estatuto especial y en consecuencia una autonomía particular.

Área	*Región (italiano)*	*Capital (italiano)*
Italia noroccidental	Liguria (*Liguria*)	Génova (*Genova*)
	Lombardía (*Lombardia*)	Milán (*Milano*)
	Piamonte (*Piemonte*)	Turín (*Torino*)
	Valle de Aosta (*Valle d'Aosta*)*	Aosta (*Aosta*)
Italia nororiental	Emilia-Romaña (*Emilia-Romagna*)	Bolonia (*Bologna*)
	Friuli-Venecia Julia (*Friuli-Venezia Giulia*)*	Trieste (*Trieste*)
	Trentino-Alto Adigio (*Trentino-Alto Adige*)*	Trento (*Trento*)
	Véneto (*Veneto*)	Venecia (*Venezia*)
Italia central	Abruzos (*Abruzzo*)	L'Aquila (*L'Aquila*)
	Lacio (*Lazio*)	Roma (*Roma*)
	Marcas (*Marche*)	Ancona (*Ancona*)
	Molise (*Molise*)	Campobasso (*Campobasso*)
	Toscana (*Toscana*)	Florencia (*Firenze*)
	Umbría (*Umbria*)	Perugia (*Perugia*)
Italia meridional	Basilicata (*Basilicata*)	Potenza (*Potenza*)
	Calabria (*Calabria*)	Catanzaro (*Catanzaro*)
	Campania (*Campania*)	Nápoles (*Napoli*)
	Apulia (*Puglia*)	Bari (*Bari*)
Italia insular	Cerdeña (*Sardegna*)*	Cagliari (*Cagliari*)
	Sicilia (*Sicilia*)*	Palermo (*Palermo*)

9. Estrategia para el fortalecimiento de la asociación entre las familias, la escuela y la comunidad: estudio de caso en escuelas chilenas

*María Teresa Juliá Jorquera**

Introducción

Los actuales procesos de transformación social y cultural generan nuevas demandas a las familias chilenas, nuevos desafíos afectan la cotidianidad familiar y la manera en que los miembros del grupo armonizan sus roles, derechos y deberes. Cambios caracterizados por la disminución de matrimonios, aumento de uniones libres, crecimiento de divorcios, familias monoparentales y recompuestas, aumento de la edad media del matrimonio, descenso brusco de la natalidad y por el incremento de hijos nacidos fuera del matrimonio (Bolívar, 2006). También se advierten nuevas relaciones de género que se expresan en un aumento en el número de familias en que ambos miembros de la pareja trabajan, demandando que los roles domésticos —antes exclusivos del hombre o la mujer— ahora sean compartidos (Jadue, 2003). Lo anterior en un contexto social y cultural que a su vez genera nuevas creencias, valores y cosmovisiones. El sistema de valores, antes uniforme, ha sido remplazado por uno más diverso, pudiendo generar conflicto entre valores (Bolívar, 2006). Numerosos estudios han abordado la complejidad de las variables o factores que inciden en la calidad de la educación (Cerón y Lara, 2012; Cornejo y Redondo, 2007; Brunner y Elacqua, 2003). La evidencia apunta a que el factor familiar es uno de los más importantes para explicar los resultados del aprendizaje de los alumnos en América Latina. El nivel cultural de la familia es la variable individual que más varianza explica la calidad de los aprendizajes, en Chile ello es especialmente relevante para el aprendizaje de la lec-

* Académica de tiempo completo en la Universidad de La Serena (Chile), doctora en Filosofía por la Universidad de Gales, Cardiff, Gran Bretaña, licenciada en Psicología por la Universidad de Chile.

tura (Murillo y Román, 2011). Por su parte, también se plantea un conjunto de factores blandos, no estructurales, de las familias y la comunidad que influyen en la calidad de los aprendizajes escolares (Cornejo y Redondo, 2007; Bonci, 2008; Navarro, 2007). Entre estos factores no estructurales destacan: las expectativas educacionales de los padres respecto a sus hijos, el clima afectivo del hogar, las prácticas de socialización temprana, el involucramiento familiar en las actividades escolares y la armonía de códigos culturales y lingüísticos de la familia y la escuela (Cornejo y Redondo, 2007). Asimismo, se han definido factores no estructurales de tipo comunitario como las redes sociales existentes y el acceso a ellas por parte de las familias, el nivel de participación en organizaciones sociales y voluntariados, la confianza de las personas en la escuela y la percepción de la comunidad sobre la calidad y el nivel de riesgo del entorno (Ben-Arieh, McDonell, Attar-Schwartz, 2009; Cornejo y Redondo, 2007; Marks, Cresswell y Ainley, 2006). Entre estos factores destaca el concepto de clima educacional del hogar, que puede entenderse como el acceso familiar al capital cultural (Carrasco, 2008), el nivel educacional de los padres (Cohen, 2002) y la inversión familiar en recursos educativos y culturales (Mella, 2006). Al respecto, Murillo y Román (2011), en un estudio con poblaciones latinoamericanas plantea una primacía de variables culturales de las familias por sobre aspectos económicos o estructurales respecto de lo que aprenden y rinden los estudiantes. Esto coincide con la consideración de que las limitaciones económicas no impedirían generar un buen clima familiar y un estilo educativo en el hogar —estilo caracterizado por acciones orientadas a la estimulación y el compromiso de los hijos(as) por obtener altos resultados académicos—, lo que además lograría ser compartido por los propios niños (Murillo, 2003; Bolívar, 2006; Marks, Cresswell y Ainley, 2006).

Todo ello coincide con una perspectiva histórico-social del desarrollo psicológico que plantea que la cultura y las prácticas sociales remolcan o empujan el desarrollo del niño y la niña (Vygotsky, 1979). El modelo de apropiación participativa del conocimiento considera los procesos personales, interpersonales y culturales como mutuamente constituyentes y como realidades en transformación en el seno de la actividad sociocultural (Rodríguez y Alom, 2009; Rogoff, 2003). De este modo, la familia, la escuela y la comunidad se constituyen en mediadores y guías en la apropiación por parte de los niños y niñas de la actividad instrumental propia de su época y su cultu-

ra (Rogoff, 1993). Ello implica asumir la contribución conjunta y colaborativa de los individuos —entre pares y miembros más calificados— en la mediación de los contenidos culturales, de la tradición histórica y las transformaciones de los mismos (Rodríguez, 2004). En este marco, las actividades situadas en contexto incluyen la intersubjetividad y los procesos intrasubjetivos, procesos mentales del sujeto que se construyen en relaciones sociales y son actualizados por la cultura (Vygotsky, 1979).

Antecedentes

Si el clima educativo familiar incorpora expectativas positivas en el logro de los aprendizajes de sus hijos, los resultados son significativamente más eficaces que si la escuela trabaja sólo con alumnos (Cerón y Lara, 2012). Sin embargo, la relación familia-escuela mantiene una ambivalencia sobre las percepciones y creencias, tanto las de la escuela como las de las familias sobre su formas de relación (Rivera y Milicic, 2006; García-Bacete, 2003). Madres y profesores coinciden en que los encuentros son escasos y están supeditados a la demanda del profesor, teniendo como parámetros el rendimiento académico y la conducta de los niños (Rivera y Milicic, 2006). Esta ambivalencia surge como problema cuando se ha establecido que los esfuerzos para mejorar los resultados de los niños son mucho más efectivos si abarcan a sus familias de manera consciente, y si existen estrategias de involucramiento deliberadas para ello por parte de la escuela (Galindo y Sheldon, 2012; Bonci, 2008; Bolívar, 2006; Henderson y Mapp, 2002; Sheldon y Epstein, 2004). También, la participación de madres y padres aumenta el capital social o las redes orientadas a aprovechar otros recursos (Bower y Griffin, 2011).

En particular, el efecto del involucramiento de los m/padres en el desarrollo de procesos educativos ha sido estudiado desde hace ya 20 años por J. Epstein. La autora y su equipo lograron aislar seis dimensiones de involucramiento de los padres y las madres en los procesos escolares que bien podrían ser considerados como ámbitos y formatos de mediación cultural, entre ellos: *a*) la crianza, el desarrollo de habilidades parentales que les permitan comprender y acompañar el desarrollo infantil y juvenil; *b*) la comunicación permanente entre las familias y la escuela; *c*) la colaboración directa en actividades de recreación y apoyo en el contexto escolar (volun-

tariado); *d*) el aprendizaje en la casa, la forma en que la familia se involucra en tareas y actividades de aprendizaje para la casa; *e*) la toma de decisiones, participación de la familia en asociaciones, en los consejos de gestión escolar, entre otros, y *f*) la coordinación con la comunidad, que articula las familias con los recursos públicos y privados de la comunidad (Galindo y Sheldon, 2012; Sheldon y Epstein, 2007; Sheldon y Epstein, 2004; Epstein *et al.,* 2002; Epstein y Herrick, 1991). El aporte del modelo de Epstein ha sido diversificar las formas de involucramiento familiar, no considerando a los m/padres sólo como apoyo a las tareas escolares sino otorgándoles un rol en la toma de decisiones educativas. Si bien este modelo ha sido ampliamente difundido, tiende a estar sustentado en familias abstractas, sin etnia ni condición socioeconómica. De este modo, bien podría trasladar ciertas convenciones propias de las clases medias estadounidenses a las escuelas chilenas, en barrios urbano-marginales (Bower y Griffin, 2011).

Al respecto, los estudios desarrollados en México (Sánchez, Valdés y Reyes, 2010) y en Chile (Rivera y Milicic, 2006) muestran que m/padres consideran que la manera ideal de relacionarse con la escuela tiene que ver con la crianza y el apoyo del aprendizaje en la casa, y además consideran pertinente —para apoyar a sus hijos en el aprendizaje— una buena comunicación con la escuela. Ello es especialmente relevante si la escuela se encuentra en un cruce de culturas al acoger distintos tipos de familias que presentan diversidad de costumbres y creencias. Desde una construcción de significados, la escuela puede superar una visión ahistórica centrada en la familia nuclear tradicional, revalorizando otros tipos y estructuras familiares. La construcción de significados se hace más necesaria con familias en situación de pobreza, ya que también permite comprender los obstáculos que estas familias tienen frente a las formas tradicionales de participación de los m/padres en la escuela (Bower y Griffin, 2011). Surge así la necesidad de que la escuela vea estas dimensiones como propuestas para la construcción de significados, los que se configuran gracias a las experiencias vividas con las familias en la interacción y el diálogo constante.

De lo anterior se puede desprender la importancia que cobra la gestión escolar en la articulación de las relaciones con las familias y el entorno, así como la visualización y articulación de redes de apoyo a las escuelas (Epstein e*t al*., 2011, Epstein, 2007). Se sugiere además que los líderes educativos que gestionan la integración

de las familias, lo hacen en el marco de un compromiso moral más amplio con la justicia social y la equidad educacional, en especial en las escuelas con altas tasas de estudiantes de sectores pobres, desarrollando un estilo de gestión orientado hacia la comunidad (Auerbach, 2009).

Si bien en Chile el Ministerio de Educación favorece la participación de las familias mediante la instancia formal del Centro General de Padres y Apoderados (CGPA) que promueve el rol de las familias en la educación, esta organización no garantiza necesariamente la participación de las madres en los procesos educativos, en especial en los sectores con mayor vulnerabilidad social. En general, falta aún un reconocimiento por parte de los m/padres —y también por parte de las escuelas— de su rol como líderes ciudadanos y actores claves en la relación y posicionamiento de la escuela con el entorno social, político y cultural (Bower y Griffin, 2011).

La escasa participación familiar requiere ser revisada frente a la evidencia de una distancia cultural entre el clima educativo familiar y las exigencias escolares. Esta distancia puede obedecer no sólo a diferencias o déficits de recursos culturales de las familias, sino también a una percepción estereotipada de las mismas por parte del profesorado (Navarro, 2007). Así, se pueden traspasar desde el entorno escolar bajas expectativas de logro del alumnado de estos sectores, las que pueden transformarse en profecías autocumplidas. Esta práctica toma una mayor relevancia cuando se analiza la evidencia que señala que las expectativas y atribuciones familiares y escolares pueden producir mayores efectos sobre el rendimiento escolar que los ingresos familiares (Steinmayr, Dinger y Spinath, 2010; Bonci, 2008; Gubbins, Dois y Alfaro, 2006; Marks, Cresswell y Ainley, 2006; Marjoribanks, 2005).

Complementando lo anterior, en el nivel del discurso de los medios de comunicación y de los ciudadanos movilizados por la educación en Chile[1] se plantea que la educación es el principal mecanismo de movilidad social y éxito económico de las familias, más aún si se considera que en el caso de las familias de menores ingresos el gasto proporcional en educación puede triplicar el gasto de los sectores de mayores ingresos (Torche y Wormald, 2004). Con todo, a pesar de su alta motivación, las familias más pobres no cuentan con tiem-

[1] Consignas de las movilizaciones sociales por la calidad de la educación en Chile, años 2006, 2011, 2012.

po ni espacio físico para concretar sus aspiraciones (Gubbins, Dois y Alfaro, 2006).

Abordar este problema requiere una perspectiva ecosistémica (Bronfenbrenner, 2002) que incluya la escuela, las familias y la comunidad, en una relación potenciadora del desarrollo de niñas, niños y jóvenes. La cohesión de la comunidad escolar y la participación de nuevos y diversos actores en los procesos educativos implica el territorio de la escuela y también las redes sociales que las personas configuran y amplían. Desde esta perspectiva, las relaciones dentro de la familia constituyen el vínculo más próximo y el sistema más inmediato en el que se desenvuelven los niños y niñas, el microsistema de la vulnerabilidad educativa. La escuela es el mesosistema de interacciones que impacta el desarrollo por su cultura, sus formas de convivencia y su orientación hacia el aprendizaje. El barrio constituye otro nivel de interacción y de vulnerabilidad —el exosistema—, y por último, la distribución desigual del capital cultural constituye el macrosistema que se incorpora como contenidos y prácticas socioculturales en las familias del sector; este último nivel se expresa en creencias y expectativas compartidas que recaen sobre niños y niñas y definen su inclusión educativa y la integralidad de su desarrollo. Cada nivel del sistema cuenta con actores sociales, instituciones y organizaciones sociales y culturales que participan en un entramado de interacciones con la escuela.

Desde esta perspectiva, se asume que no corresponde sólo a la escuela abordar la vulnerabilidad escolar, más bien se requieren redes de colaboración, recurriendo a la realidad única y particular de relaciones sociales en el territorio (Dabas, 2001). Esta mirada responde, por un lado, a la necesidad de un abordaje multidimensional de los factores que interactúan sobre el territorio y, por otro lado, responde a la necesidad de empoderamiento de los actores sociales (Debuyst, 2009). De esta manera, en este territorio las redes sociales rescatan y valoran la cultura local, y también el aporte de sus diversos actores articulados al territorio desde su cotidianidad, desde sus valoraciones y desde sus relaciones con otros territorios e instituciones públicas.

Preguntas guías de la investigación en acción

En suma, si se considera que la alianza familia-escuela-comunidad se relaciona positivamente con la calidad de los aprendizajes escola-

res, que el clima educacional del hogar resulta un elemento crucial en los procesos de aprendizaje escolar, y que las expectativas positivas de la familia, la escuela y la comunidad tienen un impacto probado en los resultados escolares, ¿cómo generar una estrategia social y culturalmente pertinente que convoque al involucramiento educativo de las familias y que impacte en las expectativas escolares y en las trayectorias educativas de niños y niñas?, y ¿cómo potenciar las organizaciones sociales y culturales para establecer un compromiso de la comunidad con la educación y la cultura?

MÉTODO

El proyecto es gestionado por el Centro Regional de Estudios y Desarrollo de la Educación de la Universidad de La Serena (CREDEULS) (Juliá, Suárez, Tirado, Dinamarca, Fajardo y Bravo, 2010), que establece una alianza estratégica para su viabilidad.[2] Se asume la necesidad práctica de generar estrategias de involucramiento familiar y comunitario con los propios involucrados, intentando hacerlo en forma cultural y socialmente pertinente. De este modo, se busca impactar las dimensiones no estructurales de la familia y de la comunidad de relevancia para los aprendizajes escolares. Como estudio de caso (Creswell, 2007), el diseño emerge al tiempo de la indagación de intereses y necesidades del contexto, de modo que la investigación tiene como base la realidad local y los puntos de vista de los participantes (Creswell, 2012); el caso se considera como el desarrollo de una deinvestigación-acción participativa (Kemmis y McTaggart, 2005; Elliott, 2000; Martí, 2000) en las tres escuelas municipales gratuitas presentes en el territorio de La Compañía, las que cuentan con un alumnado con altos índices de vulnerabilidad educativa (IVE promedio de 76% del estudiantado).

El proceso de investigación-acción participativa en las comunidades educativas está focalizado en las familias, madres, padres y apoderados, y considera que la relación familia-escuela-comunidad es una práctica social susceptible de mejoramiento. Se convoca una amplia base de participantes para que colaboren en las decisiones, y además involucra a los participantes en la búsqueda de contactos

[2] Convenio entre la Universidad de La Serena y el gobierno de la región de Coquimbo-Chile, mediante los Fondos de Apoyo a la Innovación (FIC).

en sus redes sociales y en la identificación de grupos de interés en pos de una mejor educación. Así, se apela también a las organizaciones sociales locales para orientar su mirada hacia la educación informal y el desarrollo cultural de niños y niñas.

El proyecto se extiende por dos años, se inicia con la consolidación del equipo de CREDEULS, el que es integrado por dos psicólogas educacionales, dos psicólogos comunitarios y dos educadoras. Además, se cuenta con el apoyo y el patrocinio de la Corporación Educacional de la Municipalidad de La Serena, organismo sostenedor de las escuelas del sector. El equipo trabaja en una inserción en el campo que actualiza el conocimiento contextual del territorio y el acercamiento a la problemática a partir de la documentación existente y de las entrevistas a representantes institucionales y de organizaciones de m/padres. Esta apertura a otros puntos de vista sobre la problemática trata de recoger posibles propuestas que salgan de los sectores escolares y sociales implicados. Así, el problema se analiza de acuerdo con los organismos de educación municipal, con quienes se focaliza la intervención. Luego, se trabaja el diseño de la investigación, negociando la demanda y delimitando tiempos y espacios con las directoras y los CGPA de las tres escuelas.

Objetivos

Las diversas propuestas y demandas recogidas se van a concretar en líneas de acción en las que los sectores implicados asumen un papel activo. Así, en conjunto con las comunidades escolares, se proponen los siguientes objetivos:

- Desarrollar capacidades para el involucramiento escolar en integrantes de las familias de los niños y niñas del sector de la compañía.
- Fortalecer el rol de las familias como integrantes de la comunidad, articulando organizaciones sociales locales en su vinculación con las escuelas del sector.

Contexto del caso

El estudio de caso se focaliza en un territorio acotado, el barrio de La Compañía de la comuna de La Serena-Chile, sector que posee

una población total de 67 143 habitantes y que se caracteriza por altos índices de condiciones de vulnerabilidad social, exclusión y marginalidad. Si bien este sector concentra casi 70% de la población total de la comuna, se encuentra geográficamente ubicado al otro lado del río, en un sector desligado de los servicios que ofrece el casco céntrico de la comuna. Además de aumentar su población, La Compañía ha incrementado los recursos de servicios sociales, comerciales y otros. Desde un enfoque territorial se visualiza este sector como una unidad segregada, en permanente expansión, que ha sido creada y promovida para la vida de determinada clase social, nivel educativo y posibilidades de empleo (Suárez, 2013). Así también, la concepción tradicional de comunidad-barrio —presente en La Compañía hasta mediados de los noventa— ha dado paso a cambios en la identidad cultural local y en la relación de las familias con la escuelas (Suárez, 2013). Si bien la realidad socioeconómica del sector es diversa y presenta una trama social y cultural amplia, la comunidad se ha caracterizado —y estigmatizado— por un alto impacto de problemáticas psicosociales como consumo de alcohol y drogas, violencia intrafamiliar, niveles de escolaridad incompleta, adolescentes con compromiso delictual y otros.

En La Compañía coexisten escuelas municipales gratuitas y escuelas particulares con subvención del Estado y copago por parte de los padres.[3] Esto abre un amplio mercado con fines de lucro que genera una disminución gradual de la matrícula del sistema público, las escuelas municipalizadas (Aedo y Sapelli, 2001). Este escenario competitivo segmenta la población estudiantil (Redondo, 2011), de modo que las escuelas municipales matriculan a niños y niñas con mayores condiciones de riesgo y pobreza, concentrando en estas escuelas públicas al estudiantado más vulnerable. Las niñas y niños del sector se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, con altas posibilidades de exclusión como un producto de su trayectoria escolar. Esta trayectoria excluyente obedece, entre otros factores, a débiles vínculos de la organización escolar con las familias y el entorno (González, 2004; Escudero, 2005). Esta vulnerabilidad se relaciona también con escasos niveles de participación en organizaciones sociales y voluntarias, y con una disminución del nivel de

[3] A partir de la descentralización administrativa de las escuelas y la privatización de sistema, desde la dictadura militar en adelante, se genera un sistema de subvenciones por estudiante (*voucher*) que permite a privados acceder a financiamiento del Estado para otorgar un servicio educacional.

confianza de la comunidad en las escuelas (Cornejo y Redondo, 2007). Lo anterior va unido a una escasa visualización de redes de apoyo para potenciar el clima educativo familiar (Murillo y Román, 2011) y una identidad cultural y barrial en constante marginación que afecta el uso de los espacios públicos, desaprovechando los espacios de aprendizaje. En concordancia con lo anterior, de acuerdo con un estudio de CREDEULS (Juliá, González y Mejías, 2010), 74% de los estudiantes señala que sus padres no participan en organizaciones sociales, dato que se correlaciona en forma negativa con el rendimiento escolar.

Si bien la alta cobertura escolar en el país no niega el acceso a la educación formal, el estudiantado que se mueve en estas condiciones de vulnerabilidad se puede considerar que se encuentra en una inclusión incompleta o una inserción apoyada por programas específicos que buscan paliar esa situación (Tezanos, 2001, citado en Escudero, 2009). Más aún, cuando el sistema educativo segmenta socialmente a sus estudiantes, como es el caso en Chile (Puga, 2011; Redondo, 2011; Casassus, 2003). En este marco, la Ley de Subvención Educacional Preferencial (Ley Nº 20.248, 2008), permite apoyar una inserción estudiantil apoyada por programas o actividades profesionales que buscan mitigar el efecto de la pobreza (Valenzuela, 2006). La Ley SEP surge como un instrumento corrector de inequidad educativa y permite a los administradores del sistema educativo conocer cuál es el peso relativo de los factores extraescolares que pueden generar vulnerabilidad educativa (Opazo, Frites y López, 2012).

En el contexto inmediato del caso en estudio, el informe de Gestión, Ciudadanía y Territorio Consultores Ltda. (Gescit) muestra que en la comuna de La Serena, las escuelas municipales concentran la mayor vulnerabilidad del estudiantado, y que en el año 2012 las escuelas municipales de La Compañía contaban con un alto porcentaje de estudiantes en vulnerabilidad escolar (IVE), el cual oscilaba entre 100 y 58%, con un promedio de 76.6%. En cuanto al clima educativo del hogar, el estudio muestra que sólo 3% de padres y madres tiene educación superior y sólo 24% educación secundaria completa. Cuando se indaga sobre el tipo de familia, las familias monoparentales conforman más de 32% de las familias encuestadas. Este estudio en el nivel local muestra que aún faltan estrategias efectivas que convoquen al involucramiento educativo de las familias frente a una escasa participación que decrece conforme el estudiantado avanza en la educación básica: los m/padres participantes en las di-

rectivas de las escuelas son muy pocos y la participación es escasa (Gescit, 2011).

Procedimiento

El primer objetivo del proyecto se aborda desde la escuela con un enfoque orientado a la mediación cultural en las familias y al desarrollo de capacidades de acompañamiento y participación en la escuela; ello implica una recontextualización en el contexto local de las dimensiones de involucramiento familiar de Epstein (Sheldon y Epstein, 2004). El segundo objetivo se emprende desde las actividades centradas en las organizaciones sociales, en especial de sus recursos culturales, del reconocimiento y la valoración de las redes comunitarias y del fortalecimiento de su integración con las escuelas del sector. Participan activamente las directoras de las tres escuelas, especialmente en la coordinación de las acciones, buscando sinergia con las actividades priorizadas por ellas en su Plan Educativo Anual. También se incorporan ocasionalmente en la acción los profesionales (psicólogos y trabajadores sociales) de los equipos contratados en el marco de la Ley SEP. Dado la sobrecarga de las tareas de los docentes, sólo se los incluye como informantes claves y grupos de reflexión crítica de los estados de avance de la investigación. La participación de las organizaciones de los padres y las madres constituye el grupo central de las acciones, tanto en su condición de informantes como de participantes voluntarios en las sesiones de diagnóstico y de intervención.

Con un diseño de investigación en acción participativa y flexible, el proyecto contempla varias etapas secuenciales y paralelas que incluyen actividades culturales ocasionales con el alumnado del primer ciclo de la educación básica. Las etapas de la investigación se van desarrollando en forma análoga en las tres escuelas, en conjunto y por separado, y buscan tanto responder a los objetivos consensuados con la comunidad educativa como a las demandas emergentes que surgen durante el proceso. Entre estas etapas, se destacan:

SENSIBILIZACIÓN GENERAL. Las acciones del proyecto comienzan con un proceso de sensibilización general. Se genera una imagen para la difusión del proyecto, dándolo a conocer con el nombre de “En Las Compañías se Aprende en Familia”, acompañado con la imagen de personajes vinculados a las diversas configuraciones de

la familia, considerando también a los adultos mayores. Con esta imagen en afiches, el proyecto se difunde en las escuelas participantes y en diversos puntos estratégicos de La Compañía. Además se desarrolla una serie de actividades de difusión en medios de comunicación masivos y comunitarios, en particular una ruta radial para conversar sobre asuntos de interés para las familias del sector. Este proceso de sensibilización a la comunidad escolar y a la comunidad en general fue acompañado de eventos culturales orientado a los niños y niñas: "Día de reyes", "Talleres recreativos de verano" y "La universidad abierta a los niños y niñas". En estos eventos se contó con la participación de estudiantes universitarios como voluntarios.

DIAGNÓSTICO Y PROPUESTAS DE LAS COMUNIDADES DE LAS ESCUELAS, APODERADOS EN GENERAL Y CGPA. El diagnóstico participativo se realiza mediante entrevistas a los integrantes de los equipos de gestión de los establecimientos y reuniones con los centros generales de padres y dirigentes sociales, y se mantiene la indagación durante el proceso. Inicialmente se recaba información en la totalidad de las madres y apoderados del alumnado de tercer año de educación básica de las tres escuelas (n = 360). La técnica utilizada para ello es el grupo de discusión (Krueger, 1991). En estos grupos se busca generar información sobre las creencias y los códigos de valor con que m/padres aprecian la relación familia-escuela (Canales, 2006). Los grupos de discusión se forman teniendo un mínimo de seis miembros y un máximo de ocho participantes. A su vez, los participantes de cada grupo eligen a un miembro como secretario (registro de la información) y cuentan con un moderador (miembro de CREDEULS), quien maneja una pauta flexible y semiestructurada para generar las condiciones facilitadoras de la discusión.

PROGRAMACIÓN Y DISEÑO DE ACTIVIDADES DE MEJORA. En el diseño de la acción, el equipo asume las transformaciones que han experimentado las familias y las problemáticas que presentan en la relación con la escuela, así como el significativo rol de los procesos mediadores de la comunidad y la cultura local. Una vez recabada y analizada la información de diagnóstico se inicia la planificación de la acción en la modalidad de talleres participativos. El diseño curricular de estos talleres se realiza en respuesta a las necesidades detectadas, considerando además las orientaciones curriculares trabajadas en proyectos anteriores (Juliá, 2008; De Beer, Kerhembaum, Or, Reyes, Vlingerhart y Juliá, 1999). Además, los talleres se definen como comunidades de aprendizaje (Rodríguez y Alom, 2009) desde una

orientación sociohistórica de la familia como mediadora en el ámbito cognitivo, valorativo y cultural del desarrollo de sus hijos (Rogoff, 2003).

ACCIÓN, DESARROLLO DE TALLERES PARA MADRES Y PADRES. Los talleres se realizan dentro de la jornada escolar y la participación de las m/padres tiene un carácter voluntario. En estos talleres activo-participativos se busca el diálogo empoderador y la construcción de significados conjuntos (Gameson *et al.*, 2003). El equipo CREDEULS se orienta a despejar dudas y derribar mitos mediante el diálogo abierto y participativo con las madres, lo que permite diferenciar problemáticas, visualizar soluciones y asumir responsabilidades. Se realizan dos ciclos de talleres de entre ocho y diez talleres por escuela, durante ocho meses; entre cada ciclo se realiza un proceso de reflexión y de entrevistas a actores claves. Este proceso de retroalimentación se incorpora en el segundo ciclo de talleres.

SISTEMATIZACIÓN DE LA ACCIÓN. Luego de un primer ciclo de acción, se realiza una sistematización de la participación de las madres y del curso de las acciones del equipo. Ello da pie al diseño de un segundo ciclo de talleres con una focalización en los CGPA de cada escuela. Esta vez se incluye al profesorado en reuniones de reflexión crítica, además se hace una evaluación y cierre de los talleres con las madres y los padres participantes.

CONVOCATORIAS A LAS ORGANIZACIONES LOCALES. En forma paralela al curso de los talleres y eventos culturales, se realizan convocatorias a las organizaciones locales (mediantes técnicas de puerta a puerta y cartilleo) a reuniones en los locales de juntas de vecinos. Éstas están orientadas al fortalecimiento de su rol educativo y su integración con las escuelas del sector.

SEGUIMIENTO. Además del seguimiento de la acción-reflexión realizada por el equipo de CREDEULS mediante sus notas de campo y sus entrevistas grupales, el proceso de investigación-acción se acompaña con una sistematización de las acciones mediante entrevistas en profundidad a participantes claves.

HALLAZGOS

Los hallazgos corresponden a la sistematización de la reflexión conjunta realizada durante el desarrollo del proyecto. El análisis de tipo descriptivo-comprensivo de las notas de campo, registro de reunio-

nes de reflexión y entrevistas, no constituye sólo un evento que busca la construcción de conocimiento, sino que se realiza como un insumo para la acción y la mejora del proyecto, como una forma de comprender a los participantes e incorporar su visión en el proceso de investigación en acción. Teniendo este propósito, uno de los aspectos más complejos de acometer en la investigación-acción es mantener la motivación hacia la cooperación en las actividades del proyecto. Es así como, para las participantes en la investigación, las actividades que les permiten visitar la universidad con sus hijos e hijas son las que mejor logran generar un vínculo con el equipo de CREDEULS y una mayor comprensión de los objetivos consensuados. Respecto a la convocatoria a las actividades del proyecto, las madres y los apoderados manifiestan su preocupación por quienes no pueden participar de las actividades, y concluyen:

> Vemos a nuestras amigas apoderadas que trabajan no tienen tiempo para venir a actividades fuera de la reunión de apoderados. De hecho ni siquiera la misma reunión tiene la asistencia que esperaríamos. Creemos que hay responsabilidades como familias, pero la escuela debe dar más aún frente a esto (Grupo de discusión núm. 2, AE).

En términos de la cobertura, se logra implicar directamente a 1 314 familias del sector de La Compañía, quienes asumen diferentes roles y participan con diversos grados de densidad en sus interacciones en el proyecto. Las tres directoras y un 53.33% de los equipos directivos de las tres escuelas se involucran activamente en la iniciativa abriendo puertas para fortalecer la relación familia-escuela. Los niños y las niñas beneficiadas por las acciones sobrepasan 50% de la matrícula total de las tres escuelas (primer ciclo de la educación básica) y el 58.33% del profesorado se suma a la reflexión sobre el proceso. En total participa el 33.8 % de apoderados de los establecimientos educativos. De éstos, casi 100% son madres o abuelas, manteniendo así la atribución de género en las responsabilidades educativas en la familia. Además del porcentaje de madres solas (33.6%), se advierte que en la mayoría de las familias los padres están ausentes de la crianza y de los procesos educativos, cuestión que es criticada y asumida como un desafío por las participantes en la investigación. Al respecto, señalan:

> Aún nos cuesta comunicarnos con nuestras parejas para acordar la crianza conjunta de nuestros hijos [e hijas], vemos cambios positivos, pero aún los hombres no se involucran lo suficiente. Necesitamos que ellos también vengan a estos talleres (Grupo de reflexión núm. 3 VB).

Complementariamente, plantean que:

> La participación de los padres ha disminuido [...] aun cuando valoramos los esfuerzos de la escuela, creemos que éstos deben ser aún más profundos y con nuevas estrategias. Creemos que el rol de los apoderados en el proceso de aprendizaje de los niños (y niñas) es importante. Los niños (y niñas) que se sienten acompañados por sus padres, se sienten más felices, más protegidos y tienen mejores resultados escolares (Taller núm. 3, AP).

El análisis de la información recogida permite una caracterización de las escuelas participantes como insumo para la reflexión sobre los aprendizajes generados en la acción realizada en el conjunto de las comunidades escolares.

CARACTERIZACIÓN DE LA GESTIÓN EN LAS ESCUELAS DE LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA-COMUNIDAD EN LAS ESCUELAS PARTICIPANTES. Las tres escuelas de Las Compañías presentaban características similares en cuanto al porcentaje de estudiantes que muestran vulnerabilidad escolar (IVE), mas presentan grandes diferencias a nivel de dinámica organizacional y gestión directiva, aspectos que indudablemente son facilitadores u obstaculizadores en la relación familia-escuela. A continuación se detalla el panorama comparativo entre las escuelas,[4] presentando algunas de las reflexiones que surgen de las notas de campo y entrevistas a actores claves.

- La escuela AP —que presenta el menor IVE— revela, tanto en su dinámica organizacional como en su gestión escolar, un estilo de liderazgo participativo que abre las puertas a la participación real de los apoderados, fortaleciendo el rol educativo y la importancia que tienen como educadores de sus hijos e hijas. Ello se refleja en que fue una de las escuelas donde los apoderados presentaron mayor participación (36.22%). Asimis-

[4] Por respeto a la confidencialidad de las escuelas, sólo se las identifica con las iniciales de sus nombres.

mo, se puede referir que según comentarios de los mismos apoderados "es grato participar de las actividades de la escuela, puesto que se sienten involucrados y validados por la misma" (Taller núm. 2 AP). La participación en la escuela se proyecta de una generación a otra, lo que fomenta la identificación tanto con el proyecto educativo de la misma como con los estilos de liderazgo y organización de la institución educativa, promoviendo además el sentido de pertenencia de las familias que componen la comunidad educativa. El CGPA se encuentra activo y sus integrantes, junto con participar en la escuela, en su mayoría cumplen un rol de dirigentes de las organizaciones sociales del sector donde residen, encontrando entre ellos dirigentes de Juntas de Vecinos, Centros de Madres, Centros de Adultos Mayores, entre otros. En esta escuela las iniciativas del proyecto son convocadas y articuladas desde varias fuentes: la directora, la orientadora y el integrante de CREDEULS que coordina el proyecto en la escuela, y son reforzadas por los y las profesionales que componen el equipo SEP. Además de la convocatoria, se dan los espacios para que las apoderadas y los apoderados puedan asistir sin necesidad de preocuparse del horario de salida de sus hijos o del cuidado de los mismos, puesto que los talleres se realizan en horarios previos al término de la jornada escolar, asegurando así una alta asistencia de los apoderados, la cual no bajó de las 25 apoderadas por taller.

- La realidad de la escuela AE, si bien no dista tanto de la realidad contextual de la escuela AP, cuenta con una directora de alto perfil político en la comuna, con un cargo de representación popular que la distrae de su rol en la escuela. Su CGPA es débil y se encuentra en reestructuración. Además presenta algunas dificultades externas que inciden en la participación de los apoderados en las actividades convocadas por la escuela, puesto que la mayoría de los niños y las niñas que asisten a esta escuela provienen de sectores lejanos a la misma, lo que en términos temporales, espaciales y económicos incide en cómo los padres y los apoderados se vinculan con las acciones emprendidas desde la escuela. Para los talleres en ésta, se cuenta con el apoyo de los profesionales del equipo SEP.
- Las dificultades externas también están presentes en la escuela VB, la que presenta el más alto IVE. Ésta se encuentra rodeada por escuelas privadas (subvencionadas por el Estado) que com-

piten por la matrícula de los niños y niñas del barrio. En este caso, cuesta encontrar una alineación de los objetivos del proyecto con la directora, ya que ella presenta un estilo de gestión cerrado hacia la comunidad. La escuela tiene un número alto de docentes envejecidos que esperan su retiro (11 profesores se retiran en 2013). No obstante, docentes del equipo de gestión participan en proyectos y colaboran en las convocatorias a las madres y apoderados. Su CGPA es débil en participación y toma de decisiones, y tiende a estar en conflicto con la dirección de la escuela.

REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN Y APRENDIZAJES DEL CASO. *Aspectos generales de la participación familiar.* La reflexión sobre y con las comunidades escolares participantes permite plantear que, a diferencia de la escuela AP, las escuelas AE y VB muestran una tendencia a establecer una forma de participación instrumental de las familias, con escasos espacios para la toma de decisiones por parte de los apoderados (Reuniones de indagación con CGPA). Si bien se advierten diferencias que favorecen la participación de las familias en la escuela AP por sobre las otras dos escuelas, un elemento común en las tres escuelas lo constituye la comunicación desde la desconfianza en las familias por parte del profesorado (Grupos reflexivos AP, VB y AE), lo que representa un obstáculo para el fortalecimiento de la relación familia-escuela que no logra ser superado por el proyecto.

Durante el desarrollo de la investigación-acción se puede constatar que la participación de las familias en la toma de decisiones suele estar presente respecto a los aspectos recreativos, sin que se adviertan consejos escolares activos. Al respecto, Epstein *et al.* (2002) plantean que las asociaciones con las familias tendrán resultados duraderos cuando las prácticas y reglamentos escolares generen la sensación de pertenecer y de ser competentes y útiles. Así también, en las tres escuelas la relación con la comunidad se realiza mediante un trabajo en red de tipo institucional. Sin embargo, este entramado de la red permanece latente y sólo se activa frente a los problemas o emergencias que impactan la vida de las y los alumnos: de este modo las redes se hacen visibles sólo por su carácter asistencial. En las entrevistas realizadas a los equipos de gestión se advierte claridad respecto a que esta forma de trabajo no fortalece la participación de organizaciones locales que puedan aportar al proceso socioeducativo, además de que no existen evidencias o

registros que muestren un trabajo con los actores culturales y organizaciones sociales para enriquecer el clima educativo de las familias.

La búsqueda de una construcción de significados compartidos entre el equipo de CREDEULS y las madres participantes se realiza a lo largo de todo el proyecto. Durante el diagnóstico se accede a las creencias de las madres sobre la relación entre las familias y las escuelas. Se evidencia una alta valoración de la educación como un importante mecanismo de movilidad social, a la vez que valoran la incidencia de la familia en los logros escolares. La revisión de las creencias en los grupos de discusión muestra que los apoyos que las madres consideran deben dar a sus hijos e hijas se circunscriben a las categorías relativas a la crianza, al apoyo del aprendizaje en la casa. En cuanto a la dimensión comunicación se advierte una mayor crítica de parte de las madres que exigen mayor articulación en el proceso de construcción de significados recíprocos.

Las otras dimensiones de Epstein *et al*. (2002) relacionadas con la participación voluntaria de los familiares en las actividades escolares, el liderazgo y la toma de decisiones, y la relación con la comunidad, están ausentes. Al respecto, las participantes plantean que la escuela limita su participación a los aspectos de aprendizaje escolar, sin involucrarlos en las decisiones de los establecimientos.

Reflexiones de la participación en los talleres. En los talleres realizados durante el primer ciclo, el proyecto abarca las dimensiones de crianza, comunicación y apoyo del aprendizaje en la casa, trabajándolas con los grupos de madres por escuela, dando énfasis en los procesos de mediación cognitiva, afectiva y cultural y en la comunicación y solución de conflictos. Asimismo, como se advierte en la tabla 1, durante el segundo ciclo del proceso de investigación en acción, los talleres dan cobertura a las otras dimensiones del involucramiento familiar planteado por Epstein *et al.* (2007).

PRIMER CICLO DE TALLERES. Durante los talleres, las madres pueden visualizar los cambios que han experimentado las familias como un desafío y una oportunidad de aprendizaje. La mayoría coincide en que frente a estos nuevos desafíos de la crianza es necesario un trabajo aún más coordinado entre familia y escuela, sobre todo en cuanto a la orientación en temas nuevos (acoso escolar, redes sociales). También demandan poder opinar y ser escuchadas en la escuela respecto a sus propias experiencias en estas temáticas, buscando soluciones en conjunto. Al respecto, en grupos de reflexión las madres plantean que:

TABLA 1
TALLERES Y COBERTURA DE LAS DIMENSIONES DE INVOLUCRAMIENTO FAMILIAR DE J. EPSTEIN

	Talleres para m/padres 1° a 4° año de enseñanza básica							*Talleres CGPA*
	Primer ciclo					*Segundo ciclo*		
Dimensiones (Epstein)	*Límites con amor*	*Comunicación y habilidades sociales*	*Mediación cognitiva*	*Acompañamiento a los MCM*	*Comunicación F-E*	*Recapitulación (límites y mediación)*	*Mediación de conflictos*	*Formulación de proyectos*
Crianza	x	x	x	x		x	x	
Comunicación e-f/f-e	x	x	x	x	x	x	x	x
Voluntariado		x				x	x	x
Aprendizaje en el hogar		x	x	x		x	x	
Liderazgo/ Asociatividad					x			x
Vinculación con la comunidad								x
Sesiones por escuela	2	2	2	2	2	2	2	4

> Los intereses de los adolescentes han cambiado y como madres nos vemos sobrepasadas, necesitamos el apoyo y coordinación con la escuela para temas especialmente sensibles como la educación sexual y el uso de los medios de comunicación virtual (internet) (Grupo de reflexión núm. 6, escuela AE).

Asimismo, las madres participantes logran identificar con claridad sus propias dificultades a la hora de comunicarse con sus hijos e hijas, principalmente en la entrada a la adolescencia. Se evidencia también que en el acompañamiento escolar las madres manifiestan una tensión por el exceso de tareas para la casa que le dan diariamente a sus hijos e hijas, y frente a ello algunas muestran una alta autoexigencia en su formación para responder a la escuela, mientras que otras manifiestan una escasa confianza en su potencial educativo y en la mediación cognitiva que pueden realizar desde las prácticas de la cultura familiar.

En cuanto a la comunicación familia-escuela, las madres manifiestan una cierta tirantez en su comunicación con la escuela, lo que es ratificado por el profesorado. Si bien en un comienzo las madres tienden a rigidizar posturas y adjudican a la escuela toda responsabilidad en las dificultades de la comunicación, durante el desarrollo de los talleres son capaces de visualizar los obstáculos que ellas mismas generan y que dificultan la comunicación con la escuela. Asimismo, en los talleres se detecta la preocupación por temas importantes que no comunican explícitamente en la escuela. Las apoderadas analizan que hay temas que no se plantean directamente en las reuniones de m/padres, pues sienten temor y vergüenza. Reconocen que el problema central es "no decir lo que se piensa en las reuniones" (Taller núm. 4, escuela VB). Frente a este problema se advierte una distancia cultural entre las madres y el profesorado, lo que si bien puede incrementar la autoridad del profesor, deja puntos ciegos respecto al avance escolar de los niños y las niñas. Las dificultades en la comunicación se relacionan también con el desconocimiento *entre* las apoderadas; no se conocen entre ellas, pese al tiempo que llevan participando como apoderadas en el establecimiento. A medida que se avanza en los talleres se dan cuenta de que comparten problemáticas comunes en relación con la educación de sus hijos e hijas. Igualmente, las madres participantes en los talleres comprenden y aplican formas de comunicación y mediación de conflictos basados en el diálogo y en los objetivos co-

lectivos. Se constata además que existe desconfianza de las madres hacia el entorno sociocomunitario que rodea la vida cotidiana de los hijos, destacando sólo las influencias negativas, lo que las lleva a proteger a los hijos e hijas en exceso, mostrando un estilo maternal autoritario como forma de proteger a sus hijos.

Al término del primer ciclo de talleres, el proyecto involucra los equipos docentes en grupos de reflexión y retroalimentación. En reuniones se genera un examen crítico del rol de la familia en la formación de valores; para el profesorado los valores sólo se entienden como respeto y obediencia. Se encuentra además una visión crítica de las familias actuales, mostrando expectativas catastróficas sobre el futuro y nostalgia por el pasado de las familias. Se discuten propuestas de diversificación de las modalidades de participación familiar, planteadas desde la propia experiencia de los docentes. Además se realiza una devolución de las demandas de mejora de la gestión de la relación escuela-familia planteadas en los talleres por las madres, entre ellas: "adecuación de las actividades escolares a los tiempos familiares", "comprensión de la situación y características socioeconómicas de las familias" y "mejora de los canales de comunicación, en especial para las convocatorias" (Talleres núm. 6 AP, AE). Por otra parte, los planteamientos del profesorado respecto a las dimensiones de J. Epstein *et al.* (2002), las dimensiones de crianza y apoyo a las tareas escolares son las más requeridas; la familia llega a ser vista como una extensión del contexto escolar. Al discutir sobre la dimensión comunicación se constata que la comunicación con las familias también es vista con recelo por el profesorado, se muestra la necesidad de mantener los límites del contexto pedagógico respecto a las familias y el entorno (Reunión de profesores AP); durante la discusión reflexiva, estos límites en la comunicación se flexibilizan.

SEGUNDO CICLO DE TALLERES. En un segundo ciclo de actividades se abordan las otras dimensiones de involucramiento familiar planteadas por Sheldon y Epstein (2004) entre ellas la colaboración directa en la actividad escolar, el liderazgo y la participación con la comunidad. Estas dimensiones se trabajan directamente con los CGPA, quienes en su reflexión manifiestan que no se sienten parte del trabajo pedagógico, señalando que no trabajan en conjunto con los profesores para obtener mejores resultados con las y los alumnos. Contrariamente al discurso oficial, los CGPA plantean que no están llamados a ejercer algún tipo de influencia en la escuela y que su organización no tiene utilidad para la dirección; sienten que "no son

consideradas *socias* en la tarea que emprende la escuela, no se sienten parte del proyecto" (Talleres CGPA, escuelas VB y AE). Por ello, durante los talleres, junto con desarrollar liderazgo de los CGPA se trabaja en la formulación de pequeños proyectos para mejorar la comunicación a fin de contar con espacios de encuentro y de participación de los apoderados con la escuela, y entre ellos, un lugar donde desarrollarse; estos proyectos son financiados por CREDEULS. El planteamiento crítico de las madres y los CGPA puede resumirse en el siguiente texto:

> Necesitamos a docentes y directivos más atentos a lo que vivimos día a día. Creemos que es necesario hacer una nueva alianza con la escuela ya que a veces nos sentimos poco escuchadas, aun cuando entendemos la falta de espacio y tiempo […] para poder reunirnos, creemos que esto no justifica que tanto padres como escuela no busquen encontrarse (Reunión de cierre integrado).

Discusión

El estudio de caso presentado no ha estado ajeno a limitaciones y obstáculos. Desde el punto de vista metodológico, la investigación en acción participativa, si bien contempla etapas definidas, se encuentra permanentemente al arbitrio de las emergencias que viven las escuelas. Asimismo, el diseño conlleva una dificultad para dar seguimiento desde la subjetividad de quienes participan de la experiencia: los planteamientos y reflexiones recogidas en la acción y en procesos de participación conjunta involucran al propio equipo CREDEULS. Por otra parte, se encuentra la dificultad de involucrar al profesorado y abordar con ellos el fortalecimiento de la relación con las familias. Su participación en la retroalimentación del proceso de investigación-acción pudo haberles generado un mayor protagonismo, cuestión que tropieza con el exceso de tareas y programas que se han incorporado a sus ya sobrecargadas tareas de docencia. Otra de las limitaciones ha sido el no disponer de tiempo escolar para el acceso a los m/padres y apoderados en general, y en especial a las madres trabajadoras, quienes son las que requieren más apoyo en su tarea educativa. El único tiempo que estos grupos pueden —o desean— ofrecer a la escuela es una reunión mensual, la que ya está recargada de problemáticas apremiantes definidas por el profesorado.

Si bien estas limitaciones no pudieron superarse del todo, en el marco del diálogo para la construcción de significados compartidos con las madres participantes se detecta una valoración del "buen trato" como garantía y potenciador del vínculo que realizan los apoderados hacia la escuela. Asimismo, se pueden observar contradicciones en los significados atribuidos a los vínculos familia-escuela-comunidad. Las madres plantean la necesidad de una adecuada comprensión de las características socioeconómicas y culturales de sus familias, y a la vez el profesorado manifiesta una visión crítica y pesimista de las familias actuales de sus escuelas. Esta contradicción actúa como un obstáculo ante los nuevos desafíos para la crianza que enfrentan a las madres y los apoderados, quienes los identifican y demandan un trabajo más coordinado entre familia y escuela, la situación se vuelve aún más apremiante cuando las madres desconfían de su entorno y recurren a la escuela —como referente— ante sus emergencias familiares, y no a sus vecinos, familiares u otras organizaciones.

La demanda por un mayor enriquecimiento del clima educativo familiar sólo se advierte al trabajar el acompañamiento de los medios de comunicación a los que están expuestos sus hijos. Las formas de acceso a la cultura están ausentes de las reflexiones de las madres, aun cuando gradualmente asumen la necesidad de compartir en la tarea educativa entre la cultura familiar, escolar y comunitaria. Asimismo, las escuelas no ven en su entorno los recursos culturales y no consideran el trabajo en red como un medio para ampliar y enriquecer el currículo y el clima educativo de las familias. El trabajo de red sólo tiene un carácter asistencial, y se enmarca en las políticas institucionales en ámbitos de pobreza. Queda entonces expuesto un vacío al no considerar la educación informal generada en la comunidad y el acceso a la cultura como un elemento relevante para los procesos de aprendizaje y desarrollo de niños y niñas.

El impacto del proyecto en las dimensiones comunitarias y en el fortalecimiento de redes se enfrenta a la desvinculación de las escuelas con su territorio inmediato y los barrios circundantes, y choca con la lógica del "mercado educativo" en el sector La Compañía. Las familias del sector con mayores aspiraciones trasladan a sus hijos al sistema privado con subvención del Estado a partir del llamado "efecto compañero" (Aedo y Sapelli, 2001), y las escuelas municipales matriculan alumnos que provienen de barrios más alejados y desvinculados, de la periferia de la periferia. Ello conduce, con una

gran desconfianza de las madres, hacia el entorno sociocomunitario que rodea la vida cotidiana de las y los hijos. Este contexto sociocultural genera nuevos desafíos para la gestión de una escuela abierta a la comunidad. En el caso de la escuela AP, esto se revierte con la participación de madres y apoderados que cumplen además roles de dirigentes de las organizaciones sociales del sector donde residen (Juntas de Vecinos, Centros de Madres, Centros de Adultos Mayores, entre otros). Además, como lo hemos planteado, esta escuela presenta un estilo de gestión participativa con familias que permanecen por generaciones, lo que les da un gran sentido de pertenencia e identidad. Cuentan además con profesionales del área psicosocial con contratos relativamente estables,[5] lo que facilita el involucramiento familiar.

Sobre la base de lo planteado, el caso genera aprendizajes que permiten la transferencia de la estrategia hacia un tercer ciclo de investigación-acción, esta vez marcando un énfasis en el clima educativo familiar. Los elementos propuestos en la estrategia a seguir en este nuevo ciclo —recientemente iniciado— consideran como protagonistas a las madres que han participado activamente en los ciclos anteriores. Estas madres han mostrado su compromiso con la educación no sólo de sus hijos e hijas, sino de la comunidad, y han creado vínculos con los propósitos de la investigación-acción, lo que permite generar sustentabilidad a la estrategia. En este nuevo ciclo de investigación-acción ellas podrán actuar como puentes entre las reflexiones y aprendizajes construidos durante los ciclos anteriores y difundirlos hacia las otras madres y apoderados que no han participado en la investigación. Este rol que se inició en forma espontánea —generado por las propias madres— permite ampliar la reflexión sobre el rol educativo de las familias, tanto ”hacia adentro”, en las reuniones que convocan las escuelas y los CGPA como “hacia afuera”, participando como ciudadanas en las iniciativas de educación y cultura de las organizaciones sociales locales.

BIBLIOGRAFÍA

AEDO, C. y C. SAPELLI (2001), “El sistema de vouchers en educación: una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile”, en

[5] Los profesionales del área psicosocial presentan una gran inestabilidad en sus contratos de trabajo, lo que genera una alta rotación.

Estudios Públicos, vol. 82, otoño, disponible en <http://www.cepchile.cl/1_1575/doc/el_sistema_de_vouchers_en_ educacion_una_revision_de_la_teoria_y_evidencia_empi.html#.u2bl4pl5puq>, consultado el 11 noviembre 2012.

AUERBACH, S. (2009), "Walking the Walk: Portraits in Leadership for Family Engagement in Urban Schools", en *School Community Journal*, vol. 19, núm. 1, pp. 9-32.

BEN-ARIEH, A.; J. MCDONELL y Sh. ATTAR-SCHWARTZ (2009), "Safety and Home-School Relations as Indicators of Children Well Being: Whose Perspective Counts?", en *Social Indicators Research*, vol. 90, núm. 3, pp. 339-349.

BOLÍVAR, A. (2006), "Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común", en *Revista de Educación*, vol. 339, pp. 119-146, MECD, disponible en <http://www.Convivencia.Educa.Aragon.Es/Admin/Admin_1/File/Materia les%20-Ensayos%20 opinion/Reved_Familiayescuela.Pdf>, consultado el 20 de marzo de 2012.

BONCI, A. (2008), "A Research Review: the Importance of Families and the Home Environment", revisado en 2010 por E. Mottram y E. McCoy, y por J. Cole en 2011, en *National Literacy Trust*, disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ed521654.pdf>, consultado el 20 de marzo de 2013.

BOWER, H. A. y A. GRIFFIN (2011), "Can the Epstein Model of Parental Involvement Work in a High-Minority, High-Poverty Elementary School? A Case Study", en *Journal Professional School Counseling*, vol. 15, núm. 2, pp. 77-87.

BRONFENBRENNER, U. (2002), *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*, Buenos Aires, Paidós.

BRUNNER, J. J. y G. ELACQUA (2003), "Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional", en *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, vol. I-II, Organización de Estados Americanos (OEA), pp. 139-140.

CANALES, M. (2006), *Metodologías de investigación social*, Santiago, LOM.

CARRASCO, G. (2008), "Influencia del capital cultural, capital económico y capital social basado en la familia sobre el rendimiento de los estudiantes: un análisis comparativo", Convenio de Investigación PBA, Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES), documento no publicado.

CASASSUS, J. (2003), *La escuela y la (des) igualdad*, Santiago, Lom.

CERÓN, F. y M. LARA (2012), "Factores asociados con el rendimiento escolar. Simce 2010", en <http://www.Agenciaeducacion.cl/wp-Content/Uploads/2013/02/Factores-Asociados-SIMCE-2010.pdf>, Documento de Trabajo núm. 2, SIMCE- MINEDUC, consultado en julio de 2013.

COHEN, E. (2002), "Educación, eficiencia y equidad: una difícil convivencia", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 30, sept.-dic., OEI, en <http://.rieoei.org/ rie30a04.htm>.

CORNEJO, R. y J. REDONDO (2007), "Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual", en *Estudios Pedagógicos*, vol. 33, núm. 2, pp. 155-175.

CRESWELL, J. (2007), *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*, Londres, Sage.

_______ (2012), *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Boston, Pearson Education.

DABAS, E. (2001), "Redes sociales: niveles de abordaje en la intervención y organización en red", en <http://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/71292/345905/fle/redes%20sociales.pdf>.

DE BEER, W.; A. KERHEMBAUM, P. OR, B. REYES, A. M. VLINGERHART y M. T. JULIÁ (1999), "Redes en acción. Manual de curso de formación de líderes ambientales proactivos", manual de circulación restringida, Ecología y Desarrollo/I.E.P./EULA/PRIEMAD-ULS/Fondo de Las Américas.

DEBUYST, F. (2009), "Lógicas y sentidos de los enfoques territoriales", en *Polis*, vol. 8, núm. 22, pp. 21-37, disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071865682009000100002&script=sci_art text>, consultado el 3 de noviembre de 2013.

ELLIOTT, J. (2000), *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.

EPSTEIN, J. L. (2007), "Connections Count. Improving Family and Community Involvement in Secondary Schools", en *Principal Leadership*, vol. 8, núm. 2, pp.16-22.

_______ y S. HERRICK (1991), "Improving Parent Involvement in Children's Learning in Urban Middle Grades Schools: Orientation Days and School Newsletters", reporte núm. 20, Baltimore, Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, Washington, agosto, disponible en

<http://eric.ed.gov/?q=Epstein&ff1=subParent+Participation&ff2=autEpstein%2c+Joyce+L.&id=ED339787>, consultado el 10 de junio de 2010.

________; M. Sanders, B. Simon, K. Clark, N. Rodriguez y F. van Voorhis (2002), *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, Thousand Oaks, Corvin Press.

________; C. Galindo y S. Sheldon (2011), "Levels of Leadership: Effects of District and School Leaders on the Quality of School Programs of Family and Community Involvement", en *Educational Administration Quarterly*, vol. 47, núm. 3, pp. 462-495.

Escudero, J. M. (2005), "Fracaso escolar, exclusión social: ¿de qué se excluye y cómo?", en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, disponible en <http://Www.Ugr.Es/~Recfpro/Rev91art1.Pdf>, consultado el 17 de noviembre de 2013.

Galindo, C. y S. B. Sheldon (2012), "School and Home Connections and Children's Kindergarten Achievement Gains: The Mediating Role of Family Involvement", en *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 27, núm. 1, pp. 90-103.

Gameson, J.; G. Rhydderch, D. Ellis y T. Carroll (2003), "Constructing a Flexible Model of Integrated Professional Practice. Part 1: Conceptual and Theoretical Issues", en *Educational and Child Psychology*, vol. 20, núm. 4.

García-Bacete, J. F. (2003), "Las relaciones escuela-familia: un reto educativo", en *Infancia y Aprendizaje*, vol. 26, núm. 4, pp. 425-437.

Gestión, Ciudadanía y Territorio Consultores Ltda. (GESCIT) (2011), "Conocimiento de la comunidad educativa desde el punto de vista socioeconómico y cultural", Informe, abril, documento de circulación restringida.

González, J. F. (2004), "Valoración del funcionamiento de los consejos escolares de los centros de educación primaria mediante el análisis documental y la observación participante", en *Aula Abierta*, núm. 84, pp. 39-62.

Gubbins, V.; A. Dois y M. Alfaro (2006), "Factores que influyen en el buen rendimiento escolar de niños y niñas que viven en condiciones familiares de pobreza", disponible en <http://psicologia.uahutado. cl/vgubbins/wp-content/uploads/2008/04/factores-asociados-a-rendimiento-escolar.pdf>.

HENDERSON, A. T. y K. L. MAPP (2002), *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*, Austin, Southwest Educational Development Laboratory.

JADUE, G. (2003), "Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos", en *Estudios Pedagógicos*, vol. 29, pp. 115-126.

JULIÁ, M. T. (2008), "Recontextualización educativa de la problemática ambiental: demandas para la psicología educacional", en D. Aisenson, J. A. Castorina, N. Elichiry, A. Lenzi y S. Schlemenson (comps.), *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

________; M. GONZÁLEZ y B. MEJÍAS (2010), "Perfil psico-socio-cultural del estudiantado de la región de Coquimbo", Coquimbo, Centro Regional de Estudios y Desarrollo de la Educación de la Universidad de La Serena, CREDEULS, documento de circulación restringida.

________; M. SUÁREZ, C. TIRADO, P. DINAMARCA, J. FAJARDO y P. BRAVO (2010), "Proyecto: Familia, escuela y desarrollo cultural local: potenciando espacios de encuentro y de participación de las familias en los procesos educativos", Coquimbo, Centro Regional de Estudios y Desarrollo de la Educación de la Universidad de La Serena, CREDEULS/FIC-Gobierno Región de Coquimbo, 2011-2012, documento no publicado.

KEMMIS, S. y R. MCTAGGART (2005), "Participatory Action Research. Communicative Action and the Public Sphere", en N. Denzin e Y. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Londres, Sage.

KRUEGER, R. A. (1991), *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*, Madrid, Pirámide.

LEY núm. 20.248 (2008), de Subvención Preferencial del Ministerio de Educación, República de Chile.

MARKS, G.; J. CRESSWELL y J. AINLEY (2006), "Explaining Socioeconomic Inequalities in Student Achievement: The Role of Home and School Factors", en *Educational Research and Evaluation*, vol. 12, núm. 2, pp. 105-128.

MARJORIBANKS, K. (2005), "Family Background, Adolescents' Educational Aspirations, and Australian Young Adults' Educatio-

nal Attainment", en *International Education Journal,* vol. 6, núm. 1, pp. 104-112.

MARTÍ, J. (2000), "La investigación-acción participativa: estructura y fases", en T. Villasante, M. Montañés y J. Martí, *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía 1*, Barcelona, El Viejo Topo, pp. 73-118.

MELLA, O. (2006), "Factores que afectan los resultados de la escuela pública chilena", en *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 1, pp. 29-37.

MURILLO, F. J. (2003), "Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar" en *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, núm. 1, disponible en <www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Murillo.pdf>, consultado el 10 de noviembre de 2012.

_______ y M. ROMÁN (2011), "¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares", en *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, vol. 15, núm. 3, pp. 27-50.

NAVARRO, G.; C. PÉREZ V., A. GONZÁLEZ, O. MORA Y J. JIMÉNEZ (2007), "Valores en profesores y participación de los apoderados en el proceso enseñanza-aprendizaje", en *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 39, núm. 3, pp. 579-592.

OPAZO, A.; C. FRITES y L. LÓPEZ (2012), "Subsidio escolar a la población vulnerable (SEP): implementación e impacto en escuelas rurales en Chile", en *Jornal de Políticas Educacionais*, vol. 6, núm. 11, pp. 72-84.

PUGA, I. (2011), "Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social?", en *Estudios Pedagógicos*, vol. 37, núm. 2, pp. 213-232.

REDONDO, J. (2011), "Una psicología educacional al servicio de la calidad y la equidad de la educación chilena", en J. Catalán, *Psicología educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*, La Serena, Editorial Universidad de La Serena.

RIVERA, M. y N. MILICIC (2006), "Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profe-

sores de enseñanza general básica", en *Psykhe*, vol. 15, núm. 1, pp. 119-135.

RODRÍGUEZ A., W. C. (2004), "Implicaciones de la psicología cognitiva para la educación", en *Paradigma*, núm. 1, pp. 23-38.

_______ y A. ALOM (2009), "El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje", en *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 9, núm. extr. 1, noviembre, Costa Rica, Universidad de Costa Rica.

ROGOFF, B. (1993), *Aprendices de pensamiento*, Barcelona, Paidós.

_______ (2003), *The Cultural Nature of Human Development*, Nueva York, Oxford University Press.

SÁNCHEZ, P.; Á. VALDÉS y N. REYES (2010), "Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México", en *Liberabit*, vol. 16, núm. 1, Lima, pp. 71-80.

SHELDON, S. y J. EPSTEIN (2004), "Getting Students to School: Using Family and Community Involvement to Reduce Chronic Absenteeism", en *School Community Journal*, vol. 14, núm. 2, pp. 39-56.

STEINMAYR, R.; F. DINGER y B. SPINATH (2010), "Parents' Education and Children's Achievement: The Role of Personality", en *European Journal of Personality*, vol. 24, núm. 6, pp. 535-550.

SUÁREZ, M. (2013), *Desde el otro lado del río: Las Compañías-La Serena. Operación de segregación territorial*, La Serena, Editorial Universidad de La Serena, CREDEULS.

TORCHE, F. y G. WORMALD (2004), "Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro", en serie *Políticas Sociales*, vol. 98.

VALDÉS, Á. y M. URÍAS (2011), "Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos", en *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. 134, pp. 99-114.

VALENZUELA, J. P. (2006), "Elementos financieros críticos relativos a la educación municipal", en revista electrónica *Agenda Pública*, año V, núm. 10, diciembre, disponible en <http://www.agendapublica.uchile.cl/n10/valenzuela.pdf>, consultado el 21 de abril de 2012.

VILLARROEL, G. y X. SÁNCHEZ (2002), "Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad", en *Estudios Pedagógicos*, vol. 28, pp. 123-141.

VYGOTSKY, L. S. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.

10. Dispositivos educativos domésticos y formación ciudadana. El caso de las familias migrantes mexicanas en Estados Unidos

*Alfonso Cruz Aguilar**
*Teresa Yurén Camarena***

Reconocemos que el esfuerzo de este libro es sumar un conjunto de trabajos que contribuyan desde distintas ópticas, tanto en el análisis como en la generación de conocimiento entre la relación que guardan las dimensiones familiares y educativas que permitan reflexionar sobre algunas de sus implicaciones.

En este sentido, el trabajo[1] que presentamos tiene como objetivos reconstruir analíticamente las condiciones contextuales y particulares de un grupo de familias mexicanas asentadas en Estados Unidos e identificar las representaciones que tienen sobre ciudadanía[2] algunos de sus miembros. El trabajo muestra cómo algunas condiciones —sociales, económicas y culturales— que caracterizan a estas familias inciden en sus dinámicas internas y establecen situaciones formativas para los miembros que las componen. Partimos del principio de que los espacios familiares operan como dispositivos educativos informales, en los cuales se establecen condiciones para la formación socio-moral.

La revisión de investigaciones previas mostró la conveniencia de trabajar esta temática en un contexto de migración. La pertinencia social del trabajo radica en entender la formación ciudadana como

* Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Doctor en Educación, profesor del Instituto de Ciencias de la Educación.

** Doctora en Filosofía, profesora-investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación. SNI-III.

[1] El trabajo que presentamos forma parte de una investigación doctoral titulada “La influencia de los espacios educativos en la representación que tiene de la ciudadanía jóvenes hijos de migrantes mexicanos en Estados Unidos” (A. Cruz, 2013).

[2] En este trabajo la noción ciudadanía se problematizará y entenderá como la cualidad que se predica del ciudadano y no como el conjunto de ciudadanos.

un problema educativo, no sólo desde el plano de la educación formal sino también considerando otros espacios, como la familia. Asimismo resulta pertinente porque se estudia la población mexicana inmigrante en Estados Unidos, la cual tiene una fuerte presencia demográfica, social y cultural en aquel país. La originalidad del trabajo radica en develar algunas condiciones de los espacios familiares y la relación que guardan con la formación o el reforzamiento de un conjunto de representaciones sobre ciudadanía.

El trabajo se divide en varios apartados: en el primero se hacen algunas precisiones sobre lo que hemos denominado "dispositivo educativo doméstico"; en segundo lugar se muestran algunas acotaciones teóricas y metodológicas, y en tercer lugar el lector encontrará un conjunto de datos empíricos sobre las familias estudiadas, tanto sobre sus dinámicas internas como el tipo de representaciones que sobre ciudadanía expresan sus principales actores. El artículo cierra con algunas conclusiones y preguntas que se abren para futuras investigaciones.

Dispositivos educativos domésticos

Como hemos señalado, el trabajo tiene como foco de análisis los dispositivos educativos domésticos, por ello, mostramos brevemente las categorías que se ponen en juego para tal elaboración. En el lenguaje común, un dispositivo hace referencia a un mecanismo o aparato. En general da la idea del arreglo o disposición que guardan entre sí diversos elementos que, puestos en movimiento, contribuyen a cumplir una función. En el campo de la educación, Yurén (2005) señala que el término se emplea para designar a un conjunto dinámico —actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción— dispuesto de tal manera que conduzca, en el contexto de la institución, al logro de una finalidad educativa determinada, la cual responde o bien a una demanda social, o bien a necesidades individuales.[3]

[3] Existen distintos tipos de dispositivos: *formales*, cuando han sido organizados en el seno de instituciones educativas y operan a la manera de programas formales de formación que culminan con la obtención de un título o un certificado que acredita el cumplimiento de un ciclo; *no formales*, aquellos que se ponen en marcha en el marco de las instituciones educati-

Sobre la potencialidad formativa de cada uno de los casos, Yurén (2005) plantea que ésta no depende tanto del tipo del dispositivo como de la manera en la que se ponen en juego los elementos que lo componen y la forma en que se armonizan las intencionalidades del sujeto en formación y las de quienes juegan el papel de educadores. Depende también de las competencias de base y de las motivaciones de los sujetos en formación que facilitan la adquisición de diversos saberes. Por supuesto, depende de la manera en la que se juegan las relaciones de poder en distintos ámbitos y las creencias y saberes que responden a éstas.

Sobre la categoría unidad doméstica (UD), O. de Oliveira (1988) la define como un ámbito social donde los individuos, unidos o no por lazos de parentesco, comparten una residencia y organizan, en armonía o en conflicto, su vida cotidiana. Esto nos permite: *a*) entender a las familias de nuestro estudio como una unidad[4] de reproducción diaria y generacional de los individuos; *b*) interrogarnos sobre los procesos internos y la manera en que éstos se entretejen en un contexto determinado. De Oliveira (1988) señala que entender las características sociodemográficas básicas de las unidades domésticas —tamaño, composición de parentesco y ciclo vital (formación, expansión, disolución)— permite comprender los procesos de organización del trabajo, producción y consumo que se gestan en su interior. Aunque la reproducción y el consumo son asuntos que se inscriben en el ámbito económico, pensamos que el significado del término "unidad doméstica" puede abarcar el ámbito cultural, el de socialización de roles identitarios y generacionales, las pautas de consumo, los conflictos, así como los esquemas de autoridad y afecto que se dan entre los miembros.

Para Jelin (1982:14), la elección de la unidad doméstica como foco de análisis se justifica por ser la organización social cuyo propósi-

---

vas o de organizaciones de diversa índole (política, social, religiosa) para contribuir a que, quienes ya han obtenido algún título o diploma, actualicen sus conocimientos o adquieran nuevas competencias profesionales. En el caso de las familias de nuestro estudio, *informales*, porque con frecuencia se organizan al margen de las instituciones educativas, además de que los aprendizajes y competencias adquiridos en estos dispositivos no son validados por ninguna institución u organización, aun cuando lleguen a emplear los recursos que algunas de ellas brindan.

[4] El término "unidad" no siempre alude a un carácter de homogeneidad, más bien permite comprender el marco de una serie de situaciones y relaciones que se establecen dentro de las familias.

to específico es la realización de las actividades ligadas al mantenimiento cotidiano y la reproducción generacional de la población. La autora plantea que para entender las unidades domésticas es necesario comprender las actividades comunes ligadas al mantenimiento cotidiano, en las cuales se combinan las capacidades de sus miembros y recursos para llevar a cabo tareas de producción y distribución. Sostiene que aunque la mayoría de las unidades domésticas están compuestas por miembros emparentados entre sí, no siempre son la generalidad y las formas de esa co-residencia pueden variar notoriamente entre sociedades y a lo largo del ciclo de vida de sus miembros.[5]

Una acotación sustancial para nuestro trabajo, como lo plantea Jelin (1982), consiste en no concebir el ámbito doméstico como una unidad aislada del mundo social, ni identificar "lo doméstico" con "lo privado" o en contraposición con el ámbito público del poder y la producción social. Para evitar esas dualidades, Donselot (citado en Jelin, 1982:15) plantea entender a la familia no como un punto de partida, como realidad manifiesta, sino como una resultante móvil, como forma incierta cuya inteligibilidad se logra solamente si se estudia el sistema de relaciones […] identificando las líneas de transformación que se sitúan en ese espacio de intersecciones. Desde esta perspectiva, entendemos las unidades domésticas en relaciones entramadas con el mundo público de los servicios, de la legislación, del control social, de los mecanismos de regulación, de las ideologías e instituciones educativas, entre otros espacios. Es decir, como espacios de continuidad, transformación y adaptación a un contexto social más amplio.

Categorizar mediante el esquema de unidad doméstica a las familias de nuestro estudio permite identificarlas como espacios en donde se juegan, asignan y distribuyen un conjunto de recursos materiales y simbólicos no siempre en condiciones de armonía. Entender los cambios, continuidades y tensiones de las UD permite dimensionar el papel que juegan en la conformación de representaciones sobre ciudadanía que circulan en su interior.

[5] Stack utiliza el concepto de "red doméstica" para referirse a una red extensa de parentesco, donde las relaciones recíprocas están dadas por los niños, matrimonios y amistades que se alían para satisfacer las funciones domésticas. Este núcleo está disperso en varios hogares. Lo interesante es que las fluctuaciones en la composición de los hogares individuales no alteran estos arreglos cooperativos más amplios (citado en Jelin, 1982:15).

En suma, las UD pueden ser consideradas y analizadas como dispositivos educativos en la medida en que cumplen una función educativa. La categoría de dispositivo educativo doméstico (DED) es la síntesis de las nociones de "unidad doméstica" y "dispositivo educativo". Dicha categoría parte del principio de que en el seno de la UD se generan procesos formativo-educativos que involucran una serie de elementos que se organizan —de manera más o menos consciente— y se dinamizan en función de una finalidad educativa. La utilidad epistémica de esta categoría permite ubicar y analizar tanto los elementos que la componen como reconstruir la forma en que están dispuestos, además de analizar el peso que tienen sobre los procesos formativos que se dan en su interior, todo ello sin perder de vista las condiciones contextuales en las que se sitúan.

Herramientas teóricas y metodológicas

La noción de ciudadanía ha sido ampliamente tratada desde la perspectiva política (por ejemplo, Marshall, 1950 y Roberts, 1998); sociológica (Touraine, 1999); ética (Cortina, 1999) o pedagógica (Bárcena, 1997). Gran parte de los trabajos sobre este tema se basan en el supuesto de que se requiere un determinado estatus jurídico-político para ejercer la ciudadanía. Esto restringe el tratamiento de la ciudadanía a sujetos no migrantes y deja fuera a muchos actores que han transitado fronteras y que desde la óptica legal del Estado son indocumentados. Por ello, adoptamos una manera de entender la ciudadanía que no excluya, en principio, a los actores que están en esta condición. Al respecto, la teoría del politólogo Turner (1993) nos ofrece una noción más pertinente para nuestro trabajo cuando define el concepto de ciudadanía *"as that set of practices (juridical, political, economic and cultural) which define a person as a competent member of society, and to which as a consequences shape the flow of resources to persons and to social groups"*.[6] De esta definición destacamos dos aspectos: primero, al incluir la noción de "prácticas" Turner supera la definición de la ciudadanía como una mera colección de derechos y obligaciones; en segundo lugar, ayuda a entender la

[6] "Como un conjunto de prácticas (jurídicas, políticas, económicas y culturales) que definen a una persona como miembro competente de una sociedad, lo cual es una consecuencia expresada en el flujo de recursos para una persona y grupos sociales" (Turner, 1993). Traducción propia.

construcción dinámica y sociohistórica de la ciudadanía, y no la restringe a una condición política y legal o a una mera consecuencia de las estructuras políticas.

Tomando en cuenta que este trabajo está centrado en las representaciones sobre ciudadanía y su relación con los DED, Moscovici (1979) señala que la representación social es una preparación para la acción no sólo porque guía y da sentido al comportamiento, sino también porque remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar. Este entendimiento permite inferir relaciones entre las mismas representaciones y el tipo de prácticas de algunos miembros de los DED.

Otro elemento de la ciudadanía que consideramos necesario destacar es el que se refiere a las identificaciones que le van dando al sujeto un sentido de pertenencia y que pueden tener relación con el tipo de representación y prácticas ciudadanas. En este aspecto, la obra de Dubar (2002) brinda herramientas de análisis muy útiles. Desde una perspectiva no esencialista, este autor afirma que la identidad no es lo que permanece "idéntico", sino el resultado de una identificación contingente. Por ende, existen modalidades de construcción que dan lugar a dos categorías de identificación —variables en el curso de la historia colectiva y de la vida personal— que dependen del contexto. Los modos de identificación pueden ser: *a*) identificaciones para otro, atribuidas por los otros, o *b*) identificaciones para sí, es decir, reivindicadas por uno mismo. Desde esta perspectiva, la identidad —asociada a las representaciones sociales— resulta de ciertos procesos en los cuales se van configurando una serie de prácticas que singulariza al individuo o lo diferencia de otros.

Otra distinción de Dubar (2002) que resulta de utilidad es la que se refiere a las configuraciones típicas de formas identitarias, llamadas formas sociales. Éstas son de dos tipos: *a*) las formas comunitarias, que suponen "la creencia en la existencia de agrupaciones denominadas comunidades consideradas como sistemas de lugares y nombres preasignados a los individuos y que se reproducen idénticamente a lo largo de las generaciones", y *b*) las formas societarias, que "suponen la existencia de colectivos múltiples variables y efímeros a los que los individuos se adhieren por periodos limitados y que proporcionan recursos de identificación que se plantean de manera diversa y provisional" (Dubar, 2002:13).

En este sentido, cada sujeto posee múltiples pertenencias que pueden cambiar en el curso de una vida. Éstas pueden ser, por ejemplo, cambio de religión, de partido político, de estatus socioeconómco, o de pasar de una vida particular en su comunidad de nacimiento a ser emigrante mexicano. Esta forma de entender la identidad permite, por un lado, analizar el peso que tiene tanto el contexto —condiciones estructurales, cultura, sociedad— como los deseos y necesidades del sujeto que intervienen en la construcción de su identidad.

En síntesis, las herramientas conceptuales de Turner, Moscovici y Dubar nos permiten tener una aproximación a las representaciones que sobre ciudadanía tienen algunos migrantes mexicanos en Estados Unidos, particularmente sobre la relación entre ciudadanía e identidad, enmarcada por las condiciones que derivan del estatuto jurídico que se tiene y de los tipos de dispositivos estudiados.

El corpus de datos se construyó a partir de un trabajo de campo de cinco meses en dos ciudades de Estados Unidos: Indianápolis, una ciudad de reciente y creciente migración mexicana, y Chicago, una ciudad con larga tradición de acogida de migrantes mexicanos.

Además de entrevistas semiestructuradas, realizamos observación no participante sobre las prácticas y dinámicas de 16 familias con las que manteníamos contacto permanente en ambas ciudades. Existe heterogeneidad entre los informantes; algunos señalan trabajos en servicios y construcción, principalmente. La mayoría tiene estudios de nivel básico y no domina el idioma inglés. El tiempo de permanencia en Estados Unidos oscila entre dos años quien tiene menos tiempo, hasta 25 años quien tiene más. La heterogeneidad también se observó con respecto a sus lugares de origen, pues proceden tanto de zonas rurales como urbanas de todas partes de México.

El trabajo se hizo con un enfoque naturalista que tuvo la finalidad de "conocer y comprender [...] las perspectivas y visiones del mundo de las personas involucradas" (Merriam, 2002:6). En la fase de análisis nos colocamos en un enfoque epistémico[7] de corte analítico-reconstructivo (Yurén, 2005). Así, analizamos el dispositivo y las representaciones sobre ciudadanía, con el fin de reconstruir la relación entre las lógicas de formación de los dispositivos y las representaciones. En ese proceso, se procuró mantener la perspectiva de lo que Popkewitz (1998) denomina "etnografía crítica",

[7] Según Yurén (2005) es una forma de enfocar la relación conocimiento-realidad con el fin de construir conocimiento con pretensiones de validez.

que trata de describir los sistemas de razonamiento (ideas y reglas atravesadas por relaciones de poder) que constituyen subjetividades. Para ello, resultó de utilidad identificar los núcleos figurativos y los elementos periféricos de las representaciones (Bourgeois y Nizet, 1997), además de aplicar el análisis estructural en la versión de Piret, Nizet y Bourgeois (1996) para develar los implícitos y las situaciones dilemáticas.

Las familias mexicanas como dispositivos educativos domésticos

Esta sección está dedicada a caracterizar y analizar los DED estudiados. Según estimaciones del Consejo Nacional de Población (Conapo, 2009), con base en el Bureau of Census, Current Population Survey (CPS), el número en Estados Unidos de hogares en 2006 era de 114 510 050, de los cuales 4 105 107 eran hogares dirigidos por mexicanos, representando 3.6% del total. De este número, 1 371 537 eran hogares conformados exclusivamente por mexicanos. Del total de hogares dirigidos por mexicanos, 42.4% son dirigidos por mujeres, lo que muestra el importante rol de la mujer en los espacios de llegada a Estados Unidos.[8] Las edades de los miembros de las familias mexicanas muestran la prevalencia de jóvenes y niños, pues cerca de la mitad de sus integrantes no superan los 25 años de edad. Los informantes de nuestro estudio refieren vivir en hogares principalmente nucleares, ampliados y compuestos.

Las estadísticas oficiales indican que más de la mitad de las familias están compuestas por al menos un miembro que tiene el estatus jurídico de ciudadano estadounidense. Esto se debe a que alguno de los miembros más jóvenes ha nacido en aquel país. En el caso de las 16 familias estudiadas existe heterogeneidad por lo que se refiere a su estatus jurídico. El cuadro 1 muestra las características de las familias observadas con respecto a estatus jurídico.

Destacamos la condición jurídica porque: *a*) repercute en el acceso a ciertos servicios como la salud, la vivienda, la educación superior, trabajo formal, entre otras, que colocan en condiciones de vulnerabilidad y/o pobreza a estas familias; *b*) intentamos explorar

[8] El total de hogares dirigidos por estadounidenses es de 98 677 475 de los cuales 50.6% son dirigidos por hombres y 49.4% por mujeres (Conapo, 2006).

CUADRO 1
TIPOS DE UNIDAD DOMÉSTICA POR ESTRUCTURA Y ESTATUS JURÍDICO

Estatus jurídico. Estructura de la UD	*Con ciudadanía*	*Sin ciudadanía*	*Con ciudadanía mixta*
Sin lazos sanguíneos		2 casos	
Monoparental		2 casos	
Reconstituida		2 casos	
Extensa			2 casos
Nuclear	3 casos	2 casos	3 casos

FUENTE: elaboración propia a partir del trabajo de campo.

si las mismas condiciones que derivan del estatus jurídico puede tener relación con el tipo de representaciones que sobre ciudadanía circulan dentro de estos espacios.

Este primer acercamiento sobre algunos datos estadísticos nos permite poner en perspectiva, aunque de manera general, algunas de las características y condiciones que influyen en las dinámicas familiares. En cuanto al estatus jurídico, destacamos el efecto que dicha variable tiene sobre los niveles de ingreso, tipos de empleo y vivienda, mismos que muestran las condiciones de estos espacios de socialización en los que cohabita la población de nuestro estudio. La siguiente figura muestra la relación entre estatus jurídico, dominio del idioma inglés, tipo de empleo y vivienda.

En el cuadro 2 puede observarse que entre las UD de nuestro estudio, el tener o no el estatus jurídico de ciudadano influye en el tipo de empleo que pueden conseguir los miembros de las familias; cuando tienen dicho estatus legal, logran tener empleos de tipo formal, que generalmente son mejor remunerados.[9] Además, se muestra que a pesar de que se comprenda el idioma o se tengan estudios superiores, es el estatus lo que impide o permite el acceso a empleos formales. El cuadro también muestra que las UD en las que los adultos no tienen el estatus jurídico de ciudadanos y tienen trabajos informales, sólo tienen acceso a viviendas rentadas.

[9] El salario de los recién llegados, en el momento de recabar los datos (2009), oscilaba entre los ocho y once dólares por hora. Quienes habían obtenido el estatus de "residente" o "ciudadano", ganaban entre cuatro y seis dólares más por hora.

CUADRO 2
CARACTERÍSTICAS DE LAS UNIDADES DOMÉSTICAS OBSERVADAS

Tipo de unidad doméstica	*Estatus/ciudadanía*			*Idioma*			*Tipo de empleo*		*Nivel de estudio*		*Vivienda*	
	Sí	*No*	*Mixto*	*Nulo*	*Comp.*	*Domina*	*Formal*	*Informal*	*Básico*	*Superior*	*Rentada*	*Propia*
Sin lazos sanguíneos		X				X		X		X	X	
Monoparental		X			X			X	X		X	
Reconstituida		X		X	X			X	X		X	
Extensa			X		X	X	X	X	X		X	
Nuclear	X				X	X	X		X	X		X
		X		X	X			X	X		X	
			X		X		X		X			X

FUENTE: elaboración propia a partir del trabajo de campo.

El trabajo de campo permitió constatar algunas características que comparten estas familias, además de las que hemos mencionado. Uno de ellos es que el proceso migratorio estuvo facilitado por al menos un miembro de la familia o conocido que ya radicaba en Estados Unidos. Otra característica compartida es la dificultad con el idioma, lo que repercute en su relación con las instituciones, en este caso educativas, y con la búsqueda de empleo. En algunos casos la red social es la que facilita el contacto para conseguir algún empleo, pero que como hemos señalado debido al estatus jurídico, siempre son empleos con salarios bajos.

Lo anterior nos permite afirmar que la manera en la que se combinan las características de las UD repercute en un mayor o menor nivel de tensiones dentro de la misma. Si bien antes del proceso migratorio existían algunas tensiones en el interior de las familias, mismas que conducen a emigrar, luego de su arribo a Estados Unidos los integrantes de las UD se enfrentan a nuevas tensiones, derivadas de la incertidumbre por su condición de inmigrantes indocumentados.

Aunque la incertidumbre y las tensiones se viven de manera diferenciada, aparecen en todas las UD de nuestro estudio. Al respecto, cabe preguntarse si estas condiciones, en primer lugar, guardan relación con las representaciones sobre ciudadanía que emergen de los discursos de los padres y madres, y en segundo lugar, la influencia que estas representaciones tienen en la manera de pensar del resto de los miembros.

A fin de identificar las principales posiciones en torno a la ciudadanía, aplicamos a esta información la estrategia de identificación de núcleos figurativos de las representaciones como recomienda Abric (en Bourgeois y Nizet, 1997). Esto se hizo con el objetivo de buscar coincidencias o diferencias en el núcleo figurativo. Como puede observarse en el cuadro 3, en algunos casos se entiende a la ciudadanía vinculada principalmente con el respeto a las reglas y a una normatividad establecida; en otros casos la ciudadanía se entiende como apoyo a la comunidad y el respeto a los otros. También hay quienes aluden tanto al apego a las normas como al apoyo a la comunidad, jerarquizando uno sobre otro de manera diferenciada y asociando estos atributos con otros elementos como la educación, el cuidado de los hijos o el respeto a los demás. La información presentada en el cuadro 3 pone de manifiesto cuatro núcleos figurativos hallados en el discurso de los informantes: *a*) respetar las reglas; *b*) trabajar

por la comunidad; *c*) respetar las reglas y apoyar a la comunidad, y *d*) participar en la comunidad y respetar las reglas. Estos núcleos nos muestran cuatro tendencias a las que denominaremos respectivamente: legalista, comunitaria, legalista-comunitaria y comunitaria-legalista.

CUADRO 3
ATRIBUTOS DEL CIUDADANO POR TIPO DE NÚCLEO FIGURATIVO Y TIPO DE UD

Caso	*Tipo de UD*	*Atributos de la ciudadanía*	*Núcleo figurativo*
3	Monoparental sin ciudadanía	Respetar las reglas (ENMCHI005).	Respetar las reglas
6	Reconstituida sin ciudadanía	No tener problemas con los demás, respetar las reglas, tener papeles (ENMCHI008).	
9	Nuclear con estatus/ ciudadanía	Respetar las reglas, tener documentos, manejar conforme a las reglas.	
10	Nuclear con estatus/ ciudadanía	Tener claro las reglas, entender que la cultura es abierta, dominar el idioma; enseñarles a los hijos a ser diversos. Tener educación, quizás universitaria (ENHINPF04).	
11	Nuclear con estatus/ ciudadanía	Trata de solucionar problemas, hace su parte de mantener las reglas que están marcadas. Si no está de acuerdo, tiene que seguir un camino [reglas], aunque no sea ciudadano de Estados Unidos (ENHINFV).	
12	Nuclear sin estatus/ ciudadanía	Ser un buen ciudadano es tener una buena educación en el hogar, no descuidar a tus hijos, tener disciplina [respetar un orden normativo] (ENHCHPF 03).	
2	Sin lazos sanguíneos y sin ciudadanía	Contribuir al bienestar de la sociedad [comunidad], que a su vez te reconoce como alguien que contribuye. Interrogar lo que uno vive (ENHINJB01).	Trabajar por la comunidad

CUADRO 3 (CONTINUACIÓN)

Caso	*Tipo de UD*	*Atributos de la ciudadanía*	*Núcleo figurativo*
4	Monoparental sin ciudadanía	Hacer bien a la comunidad. Respetar las reglas y apoyar a otros (ENMCHI007).	
14	Nuclear con estatus jurídico mixto	Tener más sentido de humanidad, ser más buen vecino [comunidad] respetar a los demás (ENMCH L Ro).	
15	Nuclear con estatus jurídico mixto	Estar al pendiente de tus hijos, participar en la comunidad también, participar también en las iglesias (ENMCHIMPOL).	
1	Sin lazos sanguíneos y sin ciudadanía	Es una persona que es crítico, que no se deja confundir, participa en organizaciones que generen buenas cosas en la comunidad (ENINLYCIS).*	
7	Extensa con ciudadanía mixta	No tener problemas con la policía, respetarse unos a otros, respetar las leyes y políticas de este país. Pagar nuestros impuestos, pero también apoyar a los demás, tener valores de nuestra tierra [México] (ENHIN006).	Respetar las reglas y apoyar a la comunidad
8	Extensa con ciudadanía mixta	Respetar las reglas de los lugares en los que estamos. Apoyar a la familia para que salgan adelante (ENCHIMJ27).	
16	Nuclear con estatus jurídico mixto	Es el que tiene un récord limpio [obedece reglas], graduado, estudiado y quien hace bien a la comunidad (ENHCHPF02).	
5	Reconstituida sin ciudadanía	El que participa con la comunidad, para el bien de todos. Ayudar a los demás sin importar [quien]. Respetar las leyes (ENHIN04).	Participar en la comunidad y respetar las reglas
13	Nuclear sin ciudadanía	Participar en la comunidad, apoyar a los demás, respetar las reglas de este país (ENMCHICC).	

FUENTE: elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Como puede observarse, estas cuatro tendencias no mantienen relación directa con una estructura de UD en particular, lo cual nos lleva a afirmar que el tipo de estructura de las UD no es determinante con respecto a las representaciones sobre la ciudadanía que tienen sus miembros. Sin embargo, cuando analizamos la relación entre el estatus jurídico y el tipo de representaciones y tendencias sobre ciudadanía, emergen algunas interrogantes, en particular sobre el peso que este elemento tiene sobre las formas de entender la ciudadanía. Sin pretender dar respuestas contundentes —por la limitación de casos—, planteamos algunos supuestos sobre esta relación. En los casos donde el estatus jurídico de los miembros es mixto, parece existir una tendencia a combinar atribuciones como el respeto por las reglas y el trabajo en la comunidad, poniendo énfasis en la legalidad. Esto nos permite suponer que en las UD con estatus mixto las formas de interacción entre sus miembros favorecen estrategias de asimilación, en un contexto en el que la norma y la sanción constituyen un común denominador. También observamos que en la mayoría de los casos en los que los integrantes de las UD no tienen el estatus jurídico de ciudadanos, existe una tendencia a entender la ciudadanía como participación en y por la comunidad. Podemos suponer que quienes no han logrado tener un documento que les permita entrar en el orden legal del país vecino se niegan a sentirse "no ciudadanos", probablemente porque esto los coloca en calidad de sujetos sin derechos. Al ejercer una forma de ciudadanía participativa, se reconocen como sujetos que reivindican sus derechos, aunque éstos no les sean reconocidos. No sería raro ver en esta manera de entender la ciudadanía el reflejo de los usos y costumbres de los pueblos originarios de México, en los que el reconocimiento de los derechos se gana no tanto por el estatuto jurídico como por la actuación y el trabajo en y por la comunidad.

En suma, el análisis realizado nos permite decir que la estructura de la UD no influye de manera importante en el funcionamiento del DED, mientras que el estatus jurídico, además de operar como un factor que condiciona el acceso a ciertos recursos como tipo de empleo, vivienda, salud, educación, repercute sobre las dinámicas internas y coloca a algunos de sus miembros en situación de vulnerabilidad, teniendo un mayor peso en la manera en la que entienden y practican la ciudadanía los proveedores de la UD y, por ende, en la manera en que se construyen y refuerzan las de representación.

El análisis que hemos hecho muestra que el estatus jurídico sigue siendo, para la población de nuestro estudio, un elemento que regula la inclusión y/o exclusión en una esfera de recursos —como hemos señalado en nuestra discusión teórica—; además, puede decirse que, dado que el estatus jurídico condiciona la mejora económica de la UD, se favorece una tendencia asimilacionista, sobre todo en los casos en que se siente cercana la posibilidad de acceder a dicho estatus en el vecino país, mientras que en los casos en los que esa posibilidad se ve más lejana se tiende a cultivar una forma de ciudadanía participativa y comunitaria sin estatus jurídico, pero con un estatus moral. Sólo en algunos casos los integrantes de las UD parecen reconocer el valor que tiene el apego a las leyes, más allá de la obtención jurídica de la ciudadanía, sin perder de vista el valor de pertenecer a una comunidad y trabajar por ella.

Por otro lado, subrayamos que entre los casos presentados emerge un caso atípico (caso*) en cuanto a los atributos de la ciudadanía. En este caso uno de los integrantes de la UD atribuye a la ciudadanía la característica de ser crítico. Se destaca porque en ningún otro de ellos se hace referencia a este rasgo. El caso llama nuestra atención porque pone énfasis en un elemento que consideramos central dentro de los procesos de formación ciudadana, desde la óptica que hemos adoptado en este trabajo. Desde esta perspectiva, el mero apego a la ley, sin ponerla en cuestión ni pasarla por el tamiz de los principios morales, constituye una ciudadanía meramente formal, generalmente ligada a una personalidad individualista y más preocupada de sí misma que de la comunidad. Asimismo, el pensar en una ciudadanía participativa que no pone en cuestión ni las finalidades de la acción, ni las características de la comunidad que se construye, tampoco es una ciudadanía plena. La ausencia de este atributo —el de la crítica— en la mayoría de los DED nos permite suponer que en muchos de los jóvenes hijos e hijas de migrantes mexicanos influye fuertemente la idea de que hay que acatar la ley para evitar sanciones que desembocan en la deportación, más que la idea de que hay que acatar la ley en la medida en que ésta contribuye a construir una sociedad de sujetos libres y autónomos. En otros casos, la forma de ciudadanía que se cultiva en el DED está orientada a mantener los lazos comunitarios y las costumbres y tradiciones, sin pasarlas por el tamiz de la crítica. En suma, podemos suponer que en la mayoría de los integrantes siempre hay un déficit en la construcción de la ciudadanía crítica y participativa y que no

es en los DED estudiados donde se dan las mejores condiciones para superar ese déficit.

Por lo pronto, podemos señalar que éstas se ven influidas por el contexto en el que se da el proceso de migrar, el estatus jurídico de los integrantes de las UD, el tiempo de permanencia y la relación establecida con la comunidad de recepción, pero también por la manera en que se entiende y se practica la ciudadanía en el seno de las UD. En este sentido, las UD operan como dispositivos educativos domésticos y contribuyen, junto con otros dispositivos educativos, a forjar determinadas representaciones de la ciudadanía.

Reflexiones finales sobre los efectos de los dispositivos

En síntesis, el discurso de los informantes nos reveló dos posiciones en torno a la ciudadanía. Una representación revela un tipo de ciudadanía *de jure*, apegada a las reglas que conservan el *statu quo* y que se centra en garantizar la vida y los intereses individuales por la vía de la vigilancia y el castigo. Otra representación revela un tipo de ciudadanía *de facto*, centrada en el bien de la comunidad y en el ejercicio de la solidaridad, y cuya legitimidad se logra por el trabajo en y para un colectivo.

El análisis de los datos permite sostener que las representaciones sobre ciudadanía de los informantes están atravesadas por las circunstancias materiales y simbólicas de su condición de migrantes, más que por el tipo de estructura del DED. El conjunto de prácticas y estrategias que se despliegan y de discursos que circulan en esos dispositivos obedecen a una lógica cuya relevancia radica en sus repercusiones formativas. El cuadro 4 muestra los atributos y tendencias que se generaron en los dispositivos estudiados luego de una reconstrucción de los datos obtenidos de entrevistas y observaciones.

Destacamos que la relación entre el tipo de dispositivos y las representaciones no es de causa-efecto, antes bien uno y otras se retroalimentan. No obstante, el análisis muestra que las prácticas y los discursos que en ellos se ponen en juego refuerzan y legitiman determinadas representaciones sobre la ciudadanía. Aunque en dichas representaciones no deja de influir la cultura de origen, ésta no resulta determinante pues en la conformación de las representaciones influyen otros factores estructurales, y sobre todo situaciones que se viven en el interior de los dispositivos y que les resultan significativas.

CUADRO 4
ATRIBUTOS DE LA CIUDADANÍA Y TENDENCIAS DE LOS DISPOSITIVOS EDUCATIVOS DOMÉSTICOS

Atributos de la ciudadanía	*Obediencia a las reglas*	*Trabajo para la comunidad*	*Participación en la vida pública*
Tendencias generadas	Socializan el apego a la ley como una forma de vida que facilita la incorporación a la sociedad de recepción.	La vida comunitaria se limita a la participación en festividades que recuerdan la cultura de origen.	Los asuntos familiares son tratados como privados. Las condiciones materiales no favorecen la participación en asuntos públicos.
Atributos de la ciudadanía	Deliberación sobre asuntos públicos.	Participación en colectivos de reivindicación política.	Desarrollo de las capacidades de diálogo y crítica.
Tendencias generadas	Los temas públicos no son tratados. Los problemas que aquejan a la familia y podrían ser asuntos públicos, se mantienen como temas domésticos.	Es escasa o nula la participación.	La autoridad parental no da juego al diálogo. Salvo excepciones, no se promueve la crítica.

FUENTE: elaboración propia, 2014.

Las observaciones realizadas y los discursos recuperados permiten distinguir dos lógicas distintas en esos dispositivos: una de corte legalista e individualista, y otra de corte comunitaria y colectiva. La primera parece favorecer una identidad para sí en quienes cuentan con un estatuto jurídico, pero fomentan una identidad para otro en quienes son indocumentados. La segunda favorece una identidad para sí que se acompaña de la necesidad de generar lazos comunitarios que van más allá de la comunidad originaria.

En relación con una ciudadanía participativa y deliberativa, podemos señalar que los miembros de los DED se movilizan en un espacio que poco favorece tanto la interrogación sobre el contexto como la construcción de proyectos y metas colectivas. Más aún, poco se promueven acciones para revertir las condiciones desfavorables en las que se encuentran, condiciones que limitan la construcción de una ciudadanía de este tipo. Así, los dispositivos domésticos parecen reproducir un tipo de ciudadano apegado a la normatividad —súbdito—, invisibilizado dentro de estructuras también dependientes de ellos.

En suma, el trabajo aquí expuesto, pretende contribuir a reflexionar sobre la construcción social de la ciudadanía. En particular sobre los factores y dinámicas que se generan desde lo que hemos llamado dispositivos educativos domésticos y que contribuyen en la construcción de un tipo de legalidad y legitimidad de la condición de ciudadano(a). Reflexionar acerca de las repercusiones sobre el tipo de formación ciudadana que se favorecen en estos espacios implica interrogarse sobre los tipos de democracia que se pretenden construir actualmente.

Dejamos para otra comunicación profundizar en las tensiones y fisuras internas de los dispositivos, pues reconocemos que existen condiciones y necesidades que se pueden volver coyunturales para generar procesos de cambio o, al menos, abrir espacios para que se desarrollen prácticas orientadas en otra dirección a la que mostramos en este trabajo.

En el tintero de esta investigación quedan preguntas sobre el papel de algunos docentes y acerca de los rasgos culturales de estas poblaciones migrantes en los procesos de formación ciudadana. En el mismo sentido, se abren interrogantes sobre cuál será el futuro de los miembros más jóvenes con respecto a su participación en las esferas cultural, social y política. En el tintero de nuestro contexto nacional quedan las interrogantes sobre el tipo de formación ciudadana que estamos promoviendo.

BIBLIOGRAFÍA

BÁRCENA, F. (1997), *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Barcelona, Paidós.

BOURGEOIS, É. y J. NIZET (1997), *Apprentissage et formation des adultes*, París, Presses Universitaires de France.

CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN (Conapo) (2009), *Migración y salud. Los hijos de migrantes mexicanos en Estados Unidos*, México, Conapo.

CORTINA, A. (1999), *El quehacer ético. Guía para la educación moral*, Madrid, Santillana.

DUBAR, C. (2002), *Las crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Barcelona, Bellaterra.

JELIN, E. (1982), *Familia y unidad doméstica: mundo público y vida privada*, Buenos Aires, Centro de Estudios de Estado y Sociedad.

MARSHALL, T. H. (1950), *Ciudadanía y clase social*, Madrid, Alianza.

MERRIAM, S. B. (2002), *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*, San Francisco, Jossey-Bass.

MOSCOVICI, S. (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos aires, Huemul.

OLIVEIRA, O. DE (1988), "La familia/Unidades domésticas y familias censales", en *Demos. Carta demográfica sobre México*, México, Centro de Estudios Sociológicos-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 21-23

PIRET, A.; J. NIZET y É. BOURGEOIS (1996), *L'analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*, Bruselas, De Boeck Université.

POPKEWITZ, T. S. (1998), *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, Barcelona, Pomares.

ROBERTS, B. (1998), "Contexto comparativo de la ciudadanía social", en Bryan Roberts (ed.), *Ciudadanía y política social*, San José de Costa Rica, Flacso.

TOURAINE, A. (1999), *¿Qué es la democracia?*, México, FCE.

TURNER, B. (1993), *Citizenship and Social Theory*, California, Sage.

YURÉN, T. (2005), "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes", en T. Yurén, C. Navia y C. Saenger, *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, México, Pomares, pp. 19-45.

Sección 3

Representaciones, creencias y percepción de familia y escuela

11. Las representaciones de las familias jornaleras en torno a la educación, la escuela y la autoformación. Factores que las configuran y que las modifican

*Miriam de la Cruz Reyes**
*Alejandra Montes-de-Oca-O'Reilly**

Introducción

En los últimos tiempos, diversas evaluaciones nacionales e internacionales han mostrado deficientes resultados educativos en México, pero también han puesto de manifiesto que los niños y niñas con mayores dificultades para el logro escolar son aquellos cuyas familias viven en situación de pobreza y de rezago escolar. Las diversas interpretaciones dadas a esta relación han originado múltiples propuestas para solucionar los problemas, sin que mejoren los resultados. No obstante, parece haber coincidencia entre los estudiosos del tema en que la solución no puede darse al margen de las familias, pues de las condiciones objetivas y subjetivas de éstas parece depender la permanencia de los niños(as) en la escuela y el logro escolar de los mismos.

En este capítulo nos ocuparemos de las condiciones subjetivas, especialmente de las representaciones, de algunos miembros de familias jornaleras, que se caracterizan por una baja o nula escolaridad, situación de pobreza y migración.

El trabajo se guía bajo el supuesto de que las representaciones de la población condicionan prácticas sociales como la inasistencia de los niños y niñas a la escuela, e incluso la interrupción de los estudios y un nulo o bajo nivel de escolaridad por parte de los adultos, pero también consideramos que esas representaciones no son fijas y se pueden modificar. Para demostrarlo develamos las representaciones que la población tiene con respecto a la escuela y a la educación, y algunos factores —cuáles son y cómo operan— que generan y refuerzan esas representaciones; los teóricos en los que nos

* Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Instituto Profesional de la Región Oriente.

apoyamos para nuestro sustento fueron Bourdieu (2002) y Juan Ignacio Pozo (2003).

Una vez que damos cuenta de los factores y las representaciones, procedemos a describir un dispositivo de formación que se implementó en forma de talleres con la intención de reconocer y modificar las representaciones en torno al aprendizaje, la escuela y la educación de un grupo de madres jornaleras migrantes que participaron en él. Para analizar las representaciones y su redescripción conjugamos el modelo de la acción razonada de Fishbein (expuesto por Thomas y Alaphilippe, 1993) con la noción de "libertad" como posibilidad de elegir entre oportunidades reales (Sen, 1999).

Algunas investigaciones que abordan las temáticas familia-escuela

A continuación mostramos los resultados de diversas investigaciones que permiten dar cuenta de los factores y las formas que caracterizan la relación familia-escuela, y el papel que juegan factores externos e internos de la familia, especialmente de la madre, en el éxito escolar de los hijos.

Antecedentes y características de la participación de los padres de familia. Según García (2002), se tiene noticia de la participación de los padres de familia en la escuela desde finales del siglo XVIII, pero en el siglo XIX el vínculo padres-escuela se transformó, porque tenía que estar acorde con la función social de la escuela; es así que en 1917 se crea la Asociación de Padres de Familia, lo que permite formalizar la participación de los padres de familia, que incluso se mantiene hasta nuestros días.

La labor de la Asociación de Padres de Familia ha contribuido, sobre todo, a satisfacer las necesidades materiales de la escuela, y la actitud de los padres hacia la escuela es distinta; si la escuela es de tipo privada, prevalece el dicho "el que paga, manda" (García, 2002), en cambio, los padres que tienen a sus hijos en las escuelas gratuitas tienen una actitud diferente. Por ejemplo, Galván (1996) señala que lo que la escuela enseñaba a través de sus maestros, el campesino lo sentía como una amenaza a su cultura, a sus valores, a su idioma, a su forma de pensar, de vivir y hasta de vestir y alimentarse.

Otro aspecto que condiciona la relación familia-escuela es la interacción que se establece entre autoridades educativas y padres de familia; una relación negativa ocasionará resistencias y descon-

fianza de los padres con respecto a la escuela. Al respecto, Ezpeleta y Weiss (1996) refieren que los padres de familia estaban preocupados porque sus hijos tuvieran una alfabetización, pero las características del servicio escolar que recibieron —sobre todo el trato de los maestros hacia ellos— "quebraron" su confianza en la escuela. Otro ejemplo lo retomamos del trabajo de Susana del Castillo (2007), en él se muestra cómo la escuela tiende a subordinar a la familia; la autora hace un estudio en el seno de una comunidad muy participativa en asuntos políticos y culturales, pero que interviene muy poco en la escuela. La autora interpreta que la escasa o nula participación de los padres refleja su resistencia a un medio en el que priva el verticalismo, y la interacción es de carácter meramente informativo y prescriptivo. Según la autora, dicha resistencia adopta las formas de silencio estratégico y de pseudoparticipación.

En el mismo tenor que Ezpeleta, Weiss y Del Castillo, Cabrera (citado por Ruiz, 2003) señala que las autoridades educativas no reconocen a los padres como educadores y desacreditan los conocimientos obtenidos en la familia, la falta de reconocimiento bloquea el involucramiento de los padres y provoca que la participación se centre en aspectos administrativos y de mantenimiento.

Una situación que admite la presencia de los padres en la escuela será el comportamiento de sus hijos. Blasco (2003) describe cómo en el discurso del personal de la escuela (en su mayoría maestros) se establece una relación de causa-efecto entre las condiciones de las familias y el mal comportamiento de los alumnos; cuando algún estudiante presenta problemas de conducta, rápidamente se responsabiliza a los padres.

En síntesis, la participación de los padres en la escuela está regulada por los lineamientos de la Asociación de Padres de Familia, y la interacción autoridades educativas-padres obedecerá al estatus socioeconómico de estos últimos; en las escuelas públicas a los padres se les desconoce como educadores y su intervención será sólo para cubrir necesidades materiales o para responsabilizarse de los problemas de conducta que presente su hijo.

La educación de la familia y su relación con la educación en la escuela

Mientras que las autoridades educativas no reconocen a los padres como educadores, los resultados de diversas investigaciones con-

sideran que la educación de la familia juega un papel esencial para que los(as) niños(as) alcancen el éxito educativo; por ejemplo, Vera y Montaño (2003) sostienen que la familia modela, moldea, estimula, refuerza y castiga o rechaza las conductas, actitudes y creencias de sus miembros, además de proveer los recursos materiales, afectivos, emocionales e instrumentales necesarios para que la persona sea capaz de aprender, y cuando esta provisión no resulta de la calidad y la cantidad deseable, deja al sujeto en desventaja frente a otros.

En esa misma línea se encuentran 11 investigaciones que Vera y Montaño (2003) reseñan en un estado del conocimiento y que se organizan en torno a uno o varios de los siguientes ejes: *a*) la influencia familiar en el desempeño, rendimiento y deserción escolar; *b*) la ayuda proporcionada por las madres en la solución de tareas, y *c*) los contenidos educativos fomentados y desalentados por las madres.[1]

Los resultados de estas investigaciones, según Vera y Montaño (2003), se sintetizan en lo siguiente: *a*) la escolaridad de la madre es una variable significativa en los estilos de persistencia infantil; *b*) el ejemplo académico que dan los padres a sus hijos influye en el esfuerzo y la deserción escolar; *c*) en las familias disfuncionales se reportan más hijos con problemas escolares y de conducta; *d*) la relación de las interacciones de los padres en relación con el rendimiento escolar de los hijos es muy baja; *e*) las madres proporcionan ayuda en las tareas escolares y tienden a adecuarse a las interacciones de sus hijos, y *f*) las madres fomentan la educación de sus hijos previendo las futuras situaciones que enfrentarán en función de su género: para los niños la educación superior es como una necesidad de su rol de futuros proveedores y, en el caso de las niñas, la educación es como una posibilidad ante lo incierto de su futura vida conyugal.

Vera y Montaño (2003) exponen que los procesos escolares de los hijos se ven influidos por la situación educativa de la familia y en especial la de las madres; sin embargo existen otros factores de tipo interno que también repercutirán, tal como lo veremos a continuación.

[1] Varios de esos trabajos reseñados por Vera revelan el papel que juegan las madres en la educación de los hijos, con lo cual se hace una distinción entre padres y madres que no parecía clara en estudios de las décadas anteriores.

REPRESENTACIONES, VALORACIONES Y EXPECTATIVAS DE LOS PADRES DE FAMILIA

Rivera y Milicic (2006) realizaron un trabajo en Chile cuyo propósito fue describir y comprender las percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores sobre la relación familia-escuela. Padres y profesores apuntan a un trabajo conjunto y complementario, sin embargo, difieren en la forma de realizarlo. Rivera y Milicic (2006) explican que son sobre todo las madres quienes transforman las aspiraciones en expectativas y las proyectan en sus hijos. Dicho de otro modo, las madres proyectan el futuro de sus hijos con confianza y altas expectativas que intentan fortalecer al esforzarse por mantener un nivel básico de participación en torno a la escuela, que consiste en permanecer informados sobre el rendimiento y las necesidades de los hijos (Rivera y Milicic, 2006).

En cuanto a trabajos realizados en México, Ruiz (2003) reporta algunos estudios de opinión de los que se desprende la hipótesis de que el involucramiento de los padres en la educación escolar de sus hijos es decisivo en el logro escolar: si los padres no valoran el aprendizaje de sus hijos, esto repercute en la poca valoración de los niños hacia su propio aprendizaje. Estos estudios, sin embargo, no parecen explicar de qué manera se configuran las opiniones de los padres en torno a los aprendizajes, ni la relación de estas opiniones con los propios aprendizajes de los padres.

Por otra parte, en el estado del conocimiento de la década 1992-2002, elaborado por el COMIE, se reportan una buena cantidad de investigaciones en torno a la forma que adoptan en los profesores y los estudiantes las representaciones sociales en torno a la escuela y los contenidos escolares (Mireles y Cuevas, 2003; Güemes y Piña, 2003),[2] pero no se alude a las repercusiones que tienen en la deserción y el fracaso escolar de los niños y niñas lo que los padres piensan de la escuela.

Otra investigación en la que el tema de las representaciones es examinado de manera secundaria es la de Hernández (2001), en la

[2] Entre otras muchas, destacan la investigación de Ortiz sobre la relación entre representaciones y fracaso escolar que reportan Mireles y Cuevas (2003) y las investigaciones que informan Güemes y Piña (2003) como la de Velázquez sobre la significatividad que tiene la escuela para los estudiantes, y la investigación de Rodríguez sobre las perspectivas de los alumnos de secundaria sobre el proceso escolar.

que aborda la calidad educativa de 10 escuelas primarias ubicadas en tres contextos diferentes del estado de Oaxaca. En el informe de investigación se describen y analizan las características de los docentes, de los directivos, de los alumnos y de los padres de familia. Por lo que toca a estos últimos, el investigador encontró que: *a*) a mayor escolaridad de los padres, particularmente en el contexto indígena, los resultados de los alumnos pueden ser mejores; *b*) las expectativas escolares de los padres son más elevadas en los contextos con menor marginación social y educativa; *c*) los padres de familia se acercan poco a la escuela porque no encuentran espacios en los que puedan participar y, cuando se presenta alguno, la posibilidad de participar es restrictiva y hasta excluyente, pues se limita a reuniones y cooperaciones cuyo motivo son necesidades administrativas y materiales. Asimismo, este investigador constata que el mayor financiamiento real hacia la escuela por parte de los padres de familia y de la comunidad se intensifica en los contextos con características sociales y educativas más adversas (Hernández, 2001).

Los resultados de las investigaciones anteriores revelan que los maestros desconocen a los padres como educadores, especialmente los que se encuentran en un nivel socioeconómico bajo, además de que se les sitúa en un papel subordinado, lo que genera una relación tensa y una percepción negativa de la escuela. Asimismo, las investigaciones muestran dos tipos de factores que impactan en el éxito escolar de los hijos, unos son de tipo externo (la escolaridad y el ejemplo educativo de la familia) y los otros son internos (valoraciones, expectativas y representaciones de los padres de familia en torno a la escuela y la educación escolar); sin embargo los estudios no abordan cómo se configuran esos factores internos, en especial las representaciones; es por ello que nuestro estudio que aquí reportamos se centra en ese aspecto. A continuación abordamos los detalles del estudio, las características específicas de la población, las técnicas de recopilación de información y el herramental teórico que nos sirvió de sustento.

Población de estudio y situación de vida

Cada año, durante el periodo que comprende noviembre-mayo, algunas familias originarias de Guerrero, Puebla y Oaxaca migran a Mo-

relos para laborar en el corte de caña. El proceso migratorio se inicia cuando una persona se traslada a los lugares de origen e invita a los varones a trabajar, se les ofrece trabajo por un tiempo determinado, herramientas de trabajo, espacio para vivir, escuela para sus hijos(as) y traslado gratis.

Mientras radican en Morelos, las familias jornaleras son alojadas en un albergue. Se asigna un cuarto de 20 m^2 para una familia de hasta siete miembros o cuatro varones. Los espacios carecen de la infraestructura y las condiciones higiénicas adecuadas; los servicios de agua potable y electricidad son escasos y restringidos por la administración del albergue.

En el aspecto educativo la población presenta un fuerte rezago: 33% de la población no tiene estudios, 34% tiene primaria incompleta, 15% concluyó la primaria, 5.2% concluyó la secundaria y sólo 2% tiene estudios de bachillerato. El albergue cuenta con un Centro de Desarrollo de Educación Infantil, una primaria y una secundaria del Programa Nacional para Niños y Niñas Migrantes. En algunas ocasiones van instructores del Instituto Nacional de la Educación para Adultos, pero la asistencia de los adultos a las actividades que organizan es nula o muy limitada.

La jornada laboral se desarrolla de la siguiente forma: el corte comienza a las seis de la mañana y concluye a las seis de la tarde, de lunes a domingo. Supuestamente, el pago es de 25 pesos por tonelada de caña, pero puede disminuir cuando la caña no es de la calidad que esperan los productores o no se pesa adecuadamente, y como la mayoría de los jornaleros no saben leer ni escribir, no pueden tener un control sobre el pago que tienen que recibir.

Los jornaleros y sus familias cuentan con seguridad social solamente durante el periodo de zafra, pero si no tienen acta de nacimiento o credencial de elector no pueden darse de alta y quedan desprotegidos.

Mientras los varones trabajan en el campo, las mujeres adultas y las niñas se dedican a realizar actividades como cocinar, lavar trastes, lavar ropa, enviar comida a los familiares que laboran en el campo, así como el cuidado de los hijos(as) y de los adultos mayores y los enfermos. A las madres que tienen hijos(as) en la escuela se les exige la limpieza de aulas, los patios de la escuela y la preparación de los desayunos escolares. También asisten a pláticas del programa Oportunidades como condición para que reciban el apoyo económico de ese programa. Las mujeres no reciben ningún pago por los trabajos que realizan.

En suma, las condiciones de vida de las familias jornaleras son las siguientes: *a*) no se les otorgan las condiciones de infraestructura y servicios necesarios; *b*) su situación laboral es precaria, con jornadas extenuantes, sin descanso y con pagos injustos, y *c*) se controlan su tiempo y sus actividades. Lo que sostenemos con base en el trabajo realizado es que esas condiciones son concebidas y reforzadas por diversos factores a los que nombramos "reglas del campo" y de los cuales daremos cuenta más adelante.

Herramientas metodológicas y teóricas

La información se obtuvo a partir de entrevistas abiertas a informantes clave (mujeres madres de familia) e informantes testigo, un grupo focal con participantes en el taller, encuesta a madres de familia que no participaron en los talleres, y observaciones a lo largo de un periodo de tres años. En cuanto a los aspectos teóricos, para examinar las prácticas de la población y los factores que condicionan su situación de vida empleamos como lineamiento metódico la fórmula de Bourdieu (2002) "[(*habitus*) (capital)] + campo = práctica". El término de "representaciones" lo abordamos desde la perspectiva de Pozo (2003), y para analizar la redescripción de éstas, conjugamos elementos del modelo de la acción razonada de Fishbein (expuesto por Thomas y Alaphilippe, 1993) con la noción de "libertad" como posibilidad de elegir entre oportunidades reales (Sen, 1999).

Las reglas de campo: condicionantes de representaciones y prácticas en torno a la educación

La situación de vida de las familias jornaleras se genera y reproduce gracias a lo que Bourdieu (1997) llama "reglas del campo". La aplicación de esas reglas configurará representaciones que, a su vez, orientarán determinadas prácticas sociales. En este apartado nos enfocaremos en describir las prácticas de la población de estudio, para ello empleamos como lineamiento metódico la siguiente fórmula que enuncia Bourdieu (2002:99): [(*habitus*) (capital)] + campo = práctica. De acuerdo con ésta, no basta dilucidar los ca-

pitales[3] que están en juego, sino que para entender las prácticas se requiere examinar los elementos centrales del *habitus*[4] y, sobre todo, sacar a la luz las reglas que rigen el campo en estudio.

El campo y sus reglas: implicaciones en la vida de los jornaleros(as)

Un campo es un universo social con leyes propias; cada campo, al producirse, produce una forma de interés[5] que desde otro campo puede mostrarse como desinterés. El campo es un espacio social de acción y en él confluyen relaciones sociales que están determinadas por la posesión de un determinado capital (Bourdieu, 1997).

El campo específico que analizamos fue el de la producción agrícola con jornaleros migrantes cuya regla general es: asegurar la reproducción de la mano de obra barata y sobreexplotada, ello permite abaratar los costos de producción. Al cumplimiento de esa regla general han concurrido no sólo políticas y programas de Estado, sino también posicionamientos de corte neoliberal que favorecen formas de contratación informal, ausencia de prestaciones y condiciones de trabajo precarias, así como la generación de espa-

[3] El concepto de *habitus* está vinculado con el término "condicionantes", entre otros, y se refiere a la posesión de riqueza material o financiera ("capital económico"), y al conjunto de conocimientos y competencias adquiridas ("capital cultural"), al conjugar los condicionantes se constituye el capital global (De la Cruz, 2012).

[4] El concepto de *habitus*, que Bourdieu retoma de la filosofía para resignificarlo desde la perspectiva de las ciencias sociales, está vinculado con otros cuatro conceptos: posición social, espacio social, capital cultural y capital económico. El *habitus* es para Bourdieu (citado por Chauviré y Fontaine, 2003) un sistema de disposiciones generador de comportamientos regulares que, no por ello, obedecen a reglas explícitas o a una perspectiva consciente de fines; no son entidades o sustancias ocultas, sino esquemas dinámicos y relacionales. Tampoco son disposiciones naturales, sino aprendidas y forjadas a lo largo del tiempo y en un contexto determinado. Las disposiciones son producidas por "los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia".

[5] La noción de interés se opone a la de desinterés, pero también a la de indiferencia. Se puede estar inmerso en un juego estando desinteresado e indiferente. El indiferente "no ve a qué juegan". La *illusio* es el hecho de meterse dentro, apostar por los envites de un juego concreto, como consecuencia de la competencia, y que sólo existe para aquellas personas que están dispuestas a morir por unos envites (Bourdieu, 1997).

cios (albergues) en los que se reproduce material y culturalmente esa mano de obra, gracias a regulaciones que rigen en ellos y a los agentes que juegan un papel como dominantes/dominados.[6]

Otro factor que refuerza esa regla general radica en que los campos de cultivo no constituyen el espacio laboral seguro y permanente, sino un espacio siempre provisorio, que mantiene alejado y a buen resguardo a aquel a quien llegan las ganancias: el patrón. El siguiente discurso de un informante confirma lo antes dicho.

- Informante D/D: [¿Cómo es el trabajo cada día?] Hay quema todos los días de 10 de la mañana a seis de la tarde, a veces no les dan lugar de trabajo [a los jornaleros…] Ese día que no se trabaja hay pérdidas para el trabajador, más que nada. Para el ingenio nunca hay pérdidas, siempre ganancias para ellos, siempre todo es cómodo. Ellos [los jornaleros] sufren tanto de alimentos, como de descanso.

Como condición para la aplicación de la regla general, al trabajador no se le paga un salario, sino un jornal; la paga está en función del número de gavillas ("montones"). En ello no interviene el Estado, ni las organizaciones campesinas, y eso es percibido como una situación de la desprotección que contribuye a mantener el equilibrio del campo. Un informante revela esa desprotección en el siguiente discurso:

- Informante D/D: las quejas que tienen los jornaleros es el bajo precio en el tonelaje; por ejemplo, si la caña está demasiado buena, el tope es a 25.00 pesos o 27.00 pesos, que nunca se los pagan, siempre se los prometen. Los jornaleros van haciendo sus gavillas, y están esperanzados a cobrar por montón 10.00

[6] "La dominación no es mero efecto directo de la acción ejercida por un conjunto de agentes ('la clase dominante') investidos de poderes de coacción, sino el efecto indirecto de un conjunto complejo de acciones que se engendran en la red de las coacciones cruzadas a las que cada uno de los dominantes, dominado de este modo por la estructura del campo a través del cual se ejerce la dominación, está sometido por parte de todos los demás" (Bourdieu, 1997:51). Con los términos "informante D/D" nos referiremos a los agentes que no son jornaleros y ocupan un lugar de dominantes/dominados en el campo. Tal es el caso de los administradores, los choferes, los promotores y otros empleados. Desde la perspectiva metodológica se consideraron como "informantes testigos".

pesos, cuando les viene saliendo de 3.50 a 4.00 pesos [...] siempre están peleando por su precio, quieren salir adelante; pero con el trato que les dan nunca van a salir porque no tienen el apoyo de nadie.

El manejo de los pagos al arbitrio del patrón es otra regla que contribuye a mantener el equilibrio del campo por estar estrechamente vinculada a la ganancia. Se trata de mantener un sistema de explotación que impida que algún jornalero vea premiado su esfuerzo con un pago más alto.

- Informante D/D: Un jornalero se puede hacer de 80 hasta 90 gavillas, pero si el encargado del grupo ve que se hizo más de 100 gavillas, y ve que la gavilla le está valiendo 10.00 pesos, no se las paga así, porque ve que está ganando mucho y trata de nivelarles el precio como al de los demás [...] Sí, hay una regularización [...] que no se vea tanto la diferencia entre los demás cortadores, porque si no se pueden venir los reclamos.

Esta regla se aplica más fácilmente con aquellos jornaleros que no tienen escolaridad o tienen escolaridad mínima, a ellos prefieren contratar los patrones.

- Jornalero: Por ejemplo los que no saben leer ni escribir [...] para ellos es una cumbre porque no saben sacar sus cuentas; necesitan conseguir una persona que sabe; si no, se los chingan [los perjudican] les pagan menos [...] A lo mejor [a mí] sí me chingan con unos 100 pesos o 200 pesos, [pero] es poco; a unos se los chingan más.

La baja o nula escolaridad es reforzada por el hecho de que, como los pagos son muy bajos, el jornalero se ve en la necesidad de trabajar todos los días, lo cual le imposibilita aprovechar oportunidades educativas y le quita tiempo para el descanso.

- Jornalero: Nosotros nos vamos como a las seis de la mañana y regresamos hasta las seis de la tarde, ya bien cansados, rendidos del trabajo, desesperados.
- Jornalero: El chiste es tener asegurado un buen billete, y para estudiar hay que estar perdiendo un tiempo.

A los jornaleros se les brinda seguridad social y un cuarto para habitarlo junto con su familia durante el tiempo de la zafra. Este hecho, que el patrón exhibe como una dádiva a los jornaleros, encubre otras dos reglas del campo estrechamente vinculadas entre ellas: *1*) explotar veladamente el trabajo de todos los miembros de la familia; *2*) controlar el espacio de reproducción material y cultural de los jornaleros. Es decir, al alojar a las familias en el albergue se favorece no sólo la procreación y el aumento de las familias, sino también que la elaboración del alimento, así como el cuidado de la ropa y del espacio para habitar queden a cargo de las mujeres de la familia, tanto adultas como niñas.

- Informante D/D: Las madres de familia se dedican a lo que es la preparación de los tacos, el desayuno de los esposos; [se ocupan de lo que] es el desayuno, comida y cena. En el otro tiempo libre se dedican a lavar la ropa, coser servilletas, salir al mandado.

Todos los agentes del campo saben que trabajan niños y mujeres, pero se actúa como si esto se ignorara, pagando sólo a los hombres adultos que están inscritos como jornaleros. Aquí puede percibirse la forma que adopta una de las reglas del campo: la explotación de la mano de obra femenina e infantil.

- Jornalero: Y así es como sufrimos, no nada más yo. Todos estos hombres, todos estos que ves; hay muchos niños aquí trabajando: de ocho años, de nueve años, no se aguantan el machete. No se aguantan las cañas y ahí andan [trabajando].

En suma, podemos decir que las reglas del campo y que mantienen su equilibrio son: *a*) mantener la desprotección del jornalero, *b*) desestimular la búsqueda de mejorar el ingreso mediante el manejo arbitrario del jornal, *c*) reforzar veladamente su escasa o nula escolaridad, *d*) explotar veladamente el trabajo de la familia mediante la explotación ilegal infantil y el trabajo femenino de adultas y niñas (doméstico y laboral) no reconocido, y *e*) controlar el espacio para la reproducción material y cultural de la mano de obra barata. Con la regla general y las reglas derivadas se asegura la ganancia, y que la apropiación de capitales de los actores sea distinto, siendo los miembros de las familias jornaleras quienes obtienen

un volumen de capital mínimo que se interrelaciona con la escasez de tiempo libre para la educación, el descanso y el esparcimiento.

Las reglas de campo se mantienen gracias a dos rasgos de los *habitus* de los distintos agentes del campo que las retroalimentan y contribuyen a su equilibrio: *a*) la desvalorización de la condición humana y laboral de los jornaleros, y *b*) la aceptación de un modelo social androcéntrico que se ve como natural; a estos rasgos nos referiremos a continuación.

La desvalorización de la condición humana de los jornaleros

El trabajo de campo permitió detectar en el discurso de los distintos agentes del campo (administradores, choferes, promotoras) un conjunto de creencias en torno a los atributos de los miembros de las familias que ponen en entredicho su condición humana y laboral.

- Administrador: Esta gente [los jornaleros y sus familias] es muy sucia, no cuidan las cosas […] ya les dije que no pueden tener animales aquí […] Los niños hacen sus necesidades [defecan] donde sea. Uno les dice y les dice y no entienden, son necios. Aquí los jornaleros tienen todo y no aprecian.
- Chofer A: Hay disturbios en las galeras porque [los jornaleros] se pelean, se tratan como animales; no son seres humanos, no tienen respeto entre ellos mismos, viven bajo su cultura no queriéndose en diferentes razas.

La mirada devaluatoria de varios de los agentes del campo tiene sus efectos sobre una buena parte de los/as integrantes de las familias jornaleras que muestran en su discurso sentirse merecedores de la situación en la que viven y trabajan. Así por ejemplo, un jornalero, ante la pregunta sobre cómo se siente como migrante, contesta:

- Allá [en otras cosechas] no les ofrecen nada, nomás llegando allá, les dan de comer una o dos semanas […]. Ahí nunca se termina, todo el tiempo hay trabajo. [Pero] yo me siento a gusto [aquí]; conozco gente diferente. No me siento mal, aunque sea poquito [el sentirse a gusto] porque conozco otras gentes.

Como consecuencia de esta mirada devaluatoria, se consideran a sí mismos(as) incapaces de aprender. Son frecuentes expresiones como las siguientes: "Sí, me quieren enseñar, han intentado, pero no puedo" o "tengo cabeza dura". "No [aprendo] nada", "uno es pobre, uno qué puede hacer". Esas expresiones revelan que consideran su incapacidad para aprender como inherente a su ser, y ven la pobreza como un rasgo congruente con su calidad de ser inferiores a los otros.

La concreción del "modelo social androcéntrico" en el albergue

Al igual que la visión devaluatoria, el modelo social androcéntrico[7] que impera en el albergue opera no sólo como algo que configura la normalidad de la vida en ese espacio, sino también como algo que, por considerarse valioso, se procura conservar y cultivar. Ese orden androcéntrico contribuye a reforzar las reglas del campo.

- Niña jornalera: [Después de la escuela] a veces lavo los trastes, lavo la ropa de mi papá, pero no me gusta cocinar porque las [parrillas de la] cocina están bien grandes [altas] y me quedan lejos para echar las tortillas.

En resumen, el campo social en el que se mueven los jornaleros agrícolas obedece al interés de obtener ganancia; la regla general y las reglas que se derivan de ella, más la suma de capitales y *habitus* condicionan la vida de la población al regular los aspectos económicos, de tiempo y energía, además de generar en ellos una autodesvalorización que termina asimilándose como normal, todo ello da lugar a prácticas sociales con respecto a la educación, como son: la inasistencia de los niños, niñas y jóvenes a la escuela, la interrupción del proceso educativo de muchos ellos, así como la baja o nula escolaridad de los adultos, aunada a su resistencia a invo-

[7] De acuerdo con la perspectiva feminista, el modelo social androcéntrico se manifiesta a través de la razón patriarcal que se centra en el dominio masculino sobre las mujeres. El patriarcado es un conjunto de relaciones sociales entre los seres humanos que, si bien son jerárquicas, establecen o crean una interdependencia y solidaridad entre los hombres que les permiten dominar a las mujeres y discriminarlas (León, 2007).

lucrarse en actividades que contribuyan a seguir aprendiendo. Una vez que conocemos los factores que condicionan la situación de vida de la población jornalera y por ende sus prácticas, daremos paso a mostrar las representaciones.

Equivalencia entre educación y escuela, una representación implícita en las mujeres jornaleras, y escuela *vs*. mundo laboral, la visión de los varones

Para abordar el tema de las representaciones nos apoyamos en Pozo (2003), quien las liga indisolublemente al aprendizaje y el conocimiento. Para este autor las representaciones son respuestas específicas a ambientes específicos, y su forma es tan importante como sus contenidos. Existen representaciones implícitas y explícitas, las primeras forman un sistema cognitivo de guardia que asegura respuestas rápidas estereotipadas, y tienen una eficacia muy limitada cuando las condiciones se alteran y el individuo se enfrenta a ambientes cambiantes o complejos; para que se generen las representaciones explícitas se requiere redescribir las representaciones implícitas (lo cual implica dudar de las propias creencias); para ello se necesitan procesos cognitivos individuales y de mediación. Al proceso cognitivo de cambio de representaciones Pozo (2003) lo define como "aprendizaje". Visto de esta manera, no hay aprendizaje sin cambio de representaciones, lo cual nos hace suponer que, por más fijadas y solidificadas que estén las representaciones, siempre es posible cambiarlas.

Para obtener las representaciones implícitas de las mujeres jornaleras migrantes en relación con la educación y la escuela, se aplicó una encuesta a una muestra de 25 mujeres. La encuesta se conformó con ocho preguntas cuyo objetivo era explorar las razones a las que ellas atribuían sus prácticas en relación con la escuela, la educación de sus hijos(as) y su participación en actividades educativas. La encuesta indagaba por qué los(as) hijos(as) no iban a la escuela, qué significaba la educación para ellas y en qué consistía su participación en la escuela. También se les preguntó si participaban en algún programa social, con qué frecuencia y por qué. Asimismo, se buscó saber qué pensaban acerca de quién debe ir a la escuela, si los hombres o las mujeres y por qué. A continuación se presentan los principales resultados.

Las 25 mujeres encuestadas tienen hijos en edad escolar, pero ocho de ellas manifestaron que sus hijos no van a la escuela, dos lo atribuyeron a factores que la misma escuela propicia al solicitar ciertos requisitos administrativos[8] que ellas no pueden cumplir; dos mujeres más mencionaron que sus hijos presentaban una discapacidad, y por ello los profesores no los aceptaban en la escuela;[9] las otras cuatro mujeres atribuyeron la inasistencia a una decisión que tomaron los propios niños.[10]

Las representaciones en relación con la escuela que se revelaron son las siguientes: 20 de las mujeres encuestadas valoran a la escuela positivamente —aun cuando en ocho de esos casos los hijos no asisten—; la valoración positiva fue en dos sentidos, el primero de ellos es ver a la escuela como un medio que permite la movilidad social (aumentar conocimientos, tener mejor trabajo),[11] el segundo es ver a la escuela como espacio que provee de recursos para un mejor desenvolvimiento en la sociedad y en su desarrollo personal.[12] De las cinco mujeres restantes y cuyos hijos no van a la escuela, una ve a la escuela como una pérdida de tiempo y otra la ve como imposición y como algo en lo que se invierten demasiados recursos económicos.[13] Las otras tres no quisieron responder la pregunta, lo que hace suponer que la valoran negativamente.

Con respecto a su representación sobre educación, en 10 mujeres se percibe que la hacen equivalente con la escuela porque consideran que educarse es un proceso que se desarrolla sólo en espacios educativos y junto a maestros.[14] También esa relación se percibe

[8] "Mi hijo no tiene acta de nacimiento y tengo que ir a Guerrero para sacarla" / "A mi hija la sacaron de la escuela por no tener papeles, pero su papá dijo que sí se los iba a arreglar".

[9] "Mi hijo no va [a la escuela] porque necesita escuela especial, y no tengo para los pasajes" / "Como mi hijo no podía hablar bien, los maestros no lo aceptan".

[10] "Yo los llevo y ellos se salen" / "Mi hijo el grande no quiere terminar porque le da pena, porque ya está grande".

[11] La escuela es una oportunidad para que los hijos(as) "sepan leer, escribir y hacer cuentas" / "consigan un mejor trabajo".

[12] "Para que sepan moverse, sepan dónde andan" / "como una forma de progreso, para obtener una mejor forma de vida" / "para buscar ser siempre una mejor persona, [que] tengan un vida mejor".

[13] "Una pérdida de tiempo porque no aprenden nada útil" / "es obligatorio; piden dinero, y más si se tienen muchos hijos".

[14] "Educación es hacer estudios en una escuela con maestros" / "la educación es lo mismo que la escuela".

cuando tres mujeres respondieron no saber qué era la educación porque sus hijos no iban a la escuela. Otra forma de ver la educación es haciéndola equivalente a la movilidad social cuando vinculan la educación con conseguir un mejor trabajo,[15] con el consecuente logro de un mejor salario,[16] que es lo mismo que se espera obtener asistiendo a la escuela. Dicho de otro modo, esta forma de representarse la educación es, indirectamente, otra manera de hacerla equivalente a la escuela.

Otra representación que se observa en las respuestas de la mayoría de las mujeres encuestadas (13) revela la equivalencia entre educación y comportamiento, es decir, ser educado es tener un buen comportamiento y respetar a los otros.[17]

Por último, dos de las encuestadas dieron respuestas distintas a todas las anteriores: una aludió a su propia educación;[18] otra dijo: es "aprender algo nuevo en cualquier lugar, cualquier momento y con cualquier persona".[19]

Las respuestas de las encuestadas nos revelan que en general existe una valoración positiva respecto a la escuela y la educación, sin embargo estas ideas y valoraciones contrastan con sus prácticas prevalecientes, "la inasistencia a la escuela por parte de los hijos y la incorporación de ellas mismas a algún programa educativo", ya que de las 25 encuestadas 17 dijeron no participar en ningún programa social o educativo, y 14 de ellas dijeron que no participaban y no ampliaron su respuesta. Finalmente, una mujer lo atribuyó a que no puede con el estudio; otra dijo no tener tiempo y otra más afirmó que en su lugar de origen no se cuenta con algún programa educativo. Todo lo anterior refuerza lo visto en el apartado de las prácticas sociales.

De las mujeres que participan en algún programa, cinco se encuentran inscritas en el programa Oportunidades y tres en el INEA. Quienes están en Oportunidades participan de manera frecuente porque si no asisten a las actividades que se les asignan, se les re-

[15] "La educación sirve para obtener un mejor trabajo".

[16] "Sirve para que gane más dinero".

[17] "Respetar a las demás personas". / "Portarse bien". / "Respetar". / "Educación es todo: convivir, a los maestros hablarles y hablarles a los hijos". / "Ser una mejor persona".

[18] "Para saber apoyar a los hijos en cosas escolares".

[19] Esta expresión es de alguien que, aunque no asistió al taller, tiene relación de parentesco con una de las mujeres que sí concurrió al mismo.

tira el apoyo.[20] Sólo una de ellas enunció que le gustaba asistir.[21] Quienes están inscritas en el programa del INEA manifiestan que su participación es esporádica,[22] pero mencionaron que les gusta y consideran que al hacerlo obtienen beneficios.[23]

Otro aspecto que se abordó en la aplicación de la encuesta es la relación que tienen las mujeres con la escuela. De las 12 mujeres cuyos hijos van a la escuela, sólo una afirmó que asiste periódicamente para ver cómo van sus hijos. En las respuestas de las demás mujeres se revela que su participación se limita a cumplir requisitos formales y a brindar un servicio,[24] lo que deja ver nuevamente la relación de subordinación de las mujeres con la institución escolar.

Otra de las preguntas estuvo dirigida a conocer su visión sobre quién debe ir a la escuela, la mujer o el hombre. A esa pregunta, respondieron 21 mujeres que ambos deben ir a la escuela,[25] pero el discurso de algunas de ellas y el de las otras cuatro encuestadas pone de manifiesto el peso androcéntrico que prevalece en su *habitus*, pues consideran que el mundo de la mujer gira en torno al del varón y ven la asistencia a la escuela con finalidades distintas: si se es varón, éste tendrá mejores posibilidades de tener un mejor trabajo y dar mejores condiciones de vida a la familia,[26] y si se es mujer su asistencia a la escuela servirá como apoyo a la familia.[27]

Resumiendo lo dicho hasta aquí, los rasgos centrales de la representación son: las mujeres vinculan la educación con la escolaridad

[20] "Si no voy me quitan el apoyo".

[21] "Voy a pláticas de vacunación, de papanicolau, para revisión [médica], cómo alimentar a la familia, y sí me gusta ir".

[22] "A veces voy" / "Casi no voy".

[23] "Me gusta aprender" / "Para aprender a leer y escribir, para saber a dónde va el camión" / "[proporciona] buenas oportunidades".

[24] "Asistir a juntas". / "Asistir cuando me habla [me manda llamar] el maestro". / "Ir a la firma de boletas". / "En los festivales". / "Hacer aseo del salón". / "Hacer aseo de la escuela en general" y "Hacer los desayunos [escolares]".

[25] "Ambos, porque tienen que aprender y tener un trabajo" / "Ambos, a mí me hubiera gustado estudiar" / "Todos tenemos [derecho] a ser alguien en la vida" / "Ambos tienen derecho a estudiar" / "Ambos, les va a servir para su vida más adelante".

[26] "El hombre, para que trabajen más". / "El hombre para que tenga un mejor empleo". / "El hombre, para dar a su familia una mejor vida".

[27] "Si la mujer estudia y la deja el marido; [así] tiene como mantener a sus hijos". / "La mujer, para que apoye a la familia o al marido". / "La mujer tiene más tiempo [libre] que el hombre".

y el buen comportamiento, y asocian la escuela con la movilidad social y el desarrollo personal, procesos que se ven como un derecho para hombres y mujeres. No obstante, las prácticas muestran una distancia con respecto a esa representación, lo cual nos lleva a suponer que ésta se refiere a un ideal ajeno a la normalidad dominada por las reglas del campo. Es decir, a esa representación que ellas hacen explícita subyace la idea de que ese ideal no puede operar en su mundo de la vida, como si no merecieran ese derecho y las consecuencias de su ejercicio: mejor salario, mejor trabajo, desarrollo personal. Esto es justamente lo que las hace vulnerables.

Con respecto al discurso de los varones adultos con hijos(as) en edad escolar, se revela una actitud favorable en relación con enviar a los hijos(as) a la escuela pero se resignan a que no podrán hacerlo debido a los factores que condicionan sus prácticas.

- Son nueve hijos que tengo, y la verdad es que mi mejor intención es darles estudio; que no llegaran a este punto donde estoy: trabajando aquí, porque aquí se sufre mucho y se gana poco. Los del ingenio son unos injustos y yo lo que quisiera, mi propósito [respecto] de mis hijos es que estudien, pero no puedo ganar lo suficiente para darles el estudio ya que hoy el estudio es muy caro [...] con 600 pesos que se gana aquí, pues no se puede. [Sin embargo,] hay muchos papás que hicieron el esfuerzo por darles el estudio y no les enseñaron a trabajar en el campo, y hoy [los hijos] están reprobados. Hoy ¿qué va a hacer esa juventud, sin poder seguir la escuela, sin poder trabajar en el campo? ¿Qué va a hacer? [EHJor2].

En este discurso, al igual que en las respuestas de las madres encuestadas, se revela la idea de que la escuela significa la posibilidad de un mejor trabajo, pero también se pone de manifiesto la mirada desvalorizada del jornalero con respecto a sí mismo y a sus hijos.

Para comprender por qué a pesar de que se considera valiosa la escuela en la práctica no se asiste a ella, nos apoyamos del modelo de Fishbein (en Thomas y Alaphilippe, 1993) quien expone que una actitud favorable (entendida como suma de creencias y evaluaciones que conllevan emociones) es insuficiente para concretarse en un comportamiento. El comportamiento está en función de la intención y para que haya intención se requiere no sólo la actitud

con las creencias y valoraciones que conlleva, sino también normas subjetivas cuyo motivo depende en buena medida de los grupos de referencia con los que se entra en contacto (véase la figura 1). La aspiración está implicada en la intención, pero en el caso de las prácticas sociales de los jornaleros —es decir, de las prácticas que cumplen con las reglas del campo— no hay propiamente aspiración pues no hay intención de concretar en un comportamiento lo que han considerado valioso. Su representación de la educación se queda en el nivel de ideal no alcanzable y no de bien valioso al que puede aspirarse. Para ello haría falta un motivo que suele ser reforzado por un grupo de referencia, que en el caso de las familias jornaleras no parece existir.

El cambio representacional: elementos para su análisis

El modelo de Fishbein no explica por sí solo una desviación más definitiva y profunda de las reglas del campo. Con respecto a estos elementos conviene hacer algunas precisiones que permiten mostrar el cambio de representaciones y comportamientos, que a la larga (aunque pueda llevarse mucho tiempo) puede significar cambios en el *habitus* y las reglas del campo.

En primer lugar, cabe distinguir dos tipos de motivos: débiles y fuertes. De manera semejante a la distinción que hacía Kant (1977) entre el imperativo hipotético y el imperativo categórico,[28] podemos ver que un motivo es más débil en la medida en que está más condicionado. Ejemplos de expresiones que reflejan motivos débiles son las siguientes: "mando al niño a la escuela si no genera gastos" y "lo mando a la escuela porque si no lo mando, pierdo el apoyo que me dan de Oportunidades". Un motivo fuerte se expresaría más o menos de la siguiente manera: "el niño debe educarse porque

[28] El imperativo categórico guía un acto de acuerdo con máximas, que se pueden ver como leyes universales; el imperativo categórico denotaría una obligación y exigencias incondicionales, es autosuficiente y no necesita justificación externa, y se contrapone al imperativo hipotético, el cual hace exigencias condicionales, exige tomar ciertos medios y hacer ciertas cosas para alcanzar un fin. Ambos principios son imperativos porque dicen qué hacer: ya sea actuar conforme a máximas que se quieran como leyes universales, o bien que se tomen los medios necesarios para realizar un fin (Kant, 1977).

aprender es valioso". Pero este motivo lleva implícito ya un cambio en la representación: educarse no es sólo ir a la escuela; educarse en y fuera de la escuela es valioso no sólo porque se obtiene un papel con el cual se pueden tener mejores trabajos, sino porque educarse conlleva aprender y esto es en sí mismo valioso; no se manda a los niños a la escuela para obtener un apoyo económico, sino para que aprendan.

Otra precisión que conviene hacer se refiere al cambio en los comportamientos. Este cambio sólo puede darse si lo que se desea alcanzar es una opción real para el sujeto. Dicho de otra manera, para que la intención se convierta en comportamiento se requiere que aquello que se pretende alcanzar sea una verdadera opción, lo cual implica que el sujeto tenga la oportunidad real, como dice Amartya Sen (1999), de lograr esa opción entre otras posibles (véase la figura 1).

FIGURA 1
MODELO DE FISHBEIN Y ELEMENTOS DE AMARTYA SEN

COMPORTAMIENTO
OPCIONES
OPORTUNIDADES REALES
CONDICIONES OBJETIVAS
INTENCIÓN
+
ACTITUD
Creencias y valoraciones
MOTIVO
Creencias normativas y motivación
GRUPO DE REFERENCIA
CONDICIONES SUBJETIVAS

FUENTE: Fishbein, en Thomas y Alaphilippe (1993); Sen (1999).

En suma, un motivo, por más fuerte que sea, no basta para cambiar los comportamientos; para ello se requiere ampliar el margen de libertad y ello implica tener un conjunto de opciones, cada una de las cuales represente una oportunidad real. Las condiciones que hacen posible una oportunidad real son de dos tipos: objetivas y subjetivas. Las subjetivas son la actitud favorable, el motivo y la intención con respecto a algo que se juzga valioso. Las objetivas son los recursos materiales y humanos con los que se cuenta para lograr aquello a lo que se aspira y las vías posibles para lograrlas. Claro está que estas condiciones están fuertemente restringidas por las reglas del campo, pero la posibilidad de aprovechar los resquicios que deja la trama de reglas se acrecienta cuando se cuenta con un grupo de referencia o personas que apoyan y muestran diversas vías posibles, como lo fue en el caso de un dispositivo que se implementó y el cual describimos a continuación.

Características y reglas del dispositivo[29]

El dispositivo estuvo diseñado para favorecer experiencias significativas de aprendizaje y coformación,[30] y provocar cambios en las representaciones en torno a la educación, la escuela, el aprendizaje, la convivencia, la ciudadanía y el cuidado de sí. Operó a contracorriente de las condiciones de vida de la población y se desarrolló en cuatro ejes: aprender a aprender, aprender de y con otros, aprender a convivir y aprender a ser.

El supuesto pedagógico de base fue el siguiente: un dispositivo favorece la formación si propicia que se pongan en tela de juicio saberes previos y modos de hacer, de convivir y de ser habituales; si contribuye a que la persona se cuestione lo que sucede en su contexto sociocultural, se percate de que los saberes adquiridos son insuficientes para resolver las situaciones problemáticas que enfrenta

[29] La descripción del dispositivo se retoma del material audiovisual Yurén y De la Cruz (2009).

[30] Proceso que consiste en aprender de y con otros, trabajando con otros. Mientras que trabajar con otros es una situación formativa, aprender de y con otros es una estrategia de aprendizaje. Se puede trabajar con otros sin aprender de y con ellos; se puede aprender de otros sin trabajar con ellos. Sólo la conjunción de una situación de formación y una estrategia de aprendizaje da lugar a la coformación (Romero, 2006).

y revise de manera crítica sus motivaciones y valores. La desestabilización provocada genera preguntas y necesidades de acción e interacción.

El dispositivo facilitó: *a*) las objetivaciones del sujeto mediante su actividad; *b*) las interacciones en un ambiente de intersubjetividad, y *c*) la recuperación de la experiencia. Favoreció la coformación (aprender de y con otros) y buscó estimular: la relación intergeneracional; la autoformación, y la conformación de un *ethos* más consciente y con capacidad para mejorar la convivencia y reivindicar derechos.

Los principios de interacción fueron: el respeto y la tolerancia, y sobre todo la confianza, la estima auténtica y la solicitud por el otro, así como la reciprocidad. El mediador fue también un aprendiente.

Las reglas que rigieron las actividades fueron las siguientes:

1) El dispositivo debía ser flexible; por ello, se adecuó a los tiempos, espacios y recursos con los que se podía contar y se adaptó a las necesidades e intereses de los participantes. En cambio, para los mediadores fue estricto: los días y horarios fijados fueron rigurosamente respetados; siempre se prepararon la actividad y los recursos necesarios para desarrollarla.

2) La forma de trabajo debía estimular el conflicto cognitivo, la reflexión, la narración de sí, la interacción y la producción, al tiempo que se reforzaban habilidades básicas (leer, escribir y operaciones aritméticas). Para esto, se combinó la presentación de los contenidos con ejercicios. Las sesiones se apoyaron en imágenes, películas, poemas o leyendas. Se buscó evitar la simplificación que no conduce al conflicto cognitivo, y se aplicaron transposiciones didácticas de enriquecimiento (dando ejemplos y abriendo la posibilidad de aplicaciones prácticas) y de desplazamiento (mostrando el objeto por aprender en un nivel de abstracción menos elaborado). Se buscó que cada ejercicio presentara un desafío, como resolver un crucigrama, inventar un cuento o participar en un debate.

3) La atención debía ser personalizada, de manera que cada sujeto, sin importar su edad o sexo, fuese atendido como si fuera único. Esto obligó a considerar que la formación se inserta en una historia, una trayectoria de vida y responde a ciertas aspiraciones personales y sociales.

En los talleres para mujeres participaron entre 10 y 20 mujeres. A las 10 mujeres que asistieron constantemente a las sesiones las consideramos informantes clave. La edad de ellas oscilaba entre 17 y 40 años. También participaron niños y niñas de diversas edades que acompañaban a sus madres. El equipo de trabajo se constituyó por seis mediadores(as) permanentes.

LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Una de las estrategias adoptadas consistió en colocar a las mujeres participantes en el rol de enseñante, vivir esa experiencia y reflexionarla en el marco de un grupo focal provocó que las mujeres tuvieran la oportunidad de tomar conciencia de lo aprendido y de sus posibilidades, no sólo de aprender sino también de ayudar a otros a aprender.

Otra estrategia consistió en favorecer la coformación, considerando que ésta ayuda a modificar las disposiciones, porque amplía el espectro de posibilidades de aprendizaje y contribuye a la construcción del saber convivir y el saber ser.

Solucionar un problema entre todas las participantes fue otra estrategia que permitió que ellas se percataran de que no sólo se aprendía cuando se recibía información o se estudiaba en libros, sino también cuando había una pregunta por responder o un problema por resolver. También se dieron cuenta de que una pregunta no tenía una sola respuesta, sino que había que construirla con el esfuerzo conjunto.

En los talleres, diversos problemas que se vivían como individuales se constituyeron en temas públicos. Las participantes lograron reconocerse como sujetos de derechos, capaces de aprender y autorizadas para cuidar de sí. Las actividades realizadas ayudaron a las mujeres a elevar su autoestima y su sentido de dignidad, pues en comparación con otros agentes o instituciones, en los talleres eran escuchadas con respeto y atención.

Otra de las estrategias fue apoyar un proceso de organización y cooperación, el cual se dio a partir de diversas actividades, por ejemplo, realizar el convivio para cerrar las actividades de los talleres. Cabe señalar que este tipo de convivencia y de trabajo que se originó en los talleres no se observaba en otra situación.

Al finalizar los talleres las mujeres exponían en su discurso el propósito de enfrentar los conflictos mediante el diálogo, a diferencia de sus apreciaciones expresadas un año antes, que revelaban una tendencia al aislamiento. Vislumbran otras vías para la convivencia. Una de ellas es la posibilidad de aprender de otros(as) y enseñar a otros(as), y se manifestaba una conciencia de la multiculturalidad pues se percataban de que es necesario el esfuerzo de comprensión del otro (Yurén y De la Cruz, 2009).

La aplicación del dispositivo permitió que las representaciones de las mujeres cambiaran, las estrategias contribuyeron a que se modificaran los motivos de las mujeres, los mediadores como grupo de referencia permitieron que se ampliara su margen de opciones y sus comportamientos, que distan de los de las mujeres encuestadas.

La transformación de los motivos

Al inicio de los talleres, tres de las madres jóvenes no mandaban a sus hijos al Cendi porque no lo consideraban obligatorio, no recibían apoyo económico del programa Oportunidades o por otras razones semejantes a las de las madres encuestadas.[31] Las otras mujeres mostraban una actitud favorable hacia la escuela y ello quedaba reflejado en la práctica de enviar a sus hijos(as) a la escuela, pero en esas mujeres el motivo resultaba insuficiente porque en su discurso se percibía que, al igual que los varones, se resignaban a que los hijos, en especial los varones, en cualquier momento abandonaran la escuela para dedicarse al corte de caña.[32] Una mujer estaba consciente de que a pesar de que enviaba a sus hijos a la escuela, no se les reconocerían sus estudios por no estar inscritos oficialmente. Otra de las mujeres los mandaba sólo por conservar el apoyo económico que recibía a través del programa Oportunidades. El resto de las mujeres afirmaba que mandaban a sus hijos(as) con el de-

[31] "No porque llora mucho, y luego me manda a traer la maestra". / "Una vez mordieron [a mi hijo] y mejor ya no lo llevo". / "Antes lo llevaba, pero ahora ya no".

[32] "A mi hijo casi no le gusta, prefiere irse al campo". / "Mi hijo ya no quiere ir a la escuela, y se va ayudarle a su papá". / "Yo quisiera que todos mis hijos fueran a salir adelante estudiando, ahorita tengo uno que va en tercero y luego no quiere ir, el otro no voy, dice".

seo de que encontraran un trabajo distinto al de la caña, y no tuvieran que sufrir tanto como ellas.[33]

En suma, sus motivos para mandar a los hijos(as) a la escuela eran muy débiles y no contaban con un grupo de referencia que les ofreciera otras posibilidades u otros motivos. La debilidad de los motivos radicaba, en buena medida, en la representación que tenían en el momento de iniciar al taller. En una de las primeras sesiones se les presentaron varias imágenes: una persona leyendo, una persona pensando, una persona conversando con otra y una persona en un salón de clases escuchando a un maestro. Entonces se les preguntó cuáles de esas imágenes representaban para ellas lo que era la educación. Todas ellas afirmaron que la última de las imágenes era la que respondía a esa noción. Esa representación tiene varias implicaciones: la primera de ellas consiste en creer que, puesto que ellas ya no van a la escuela, no pueden aprender; la segunda consiste en suponer que si ellas fueron sólo algunos años a la escuela y no saben leer y escribir bien, ni hacer cuentas, entonces los hijos tampoco tendrán oportunidad de lograr bien esos aprendizajes básicos. Esa idea se traduce en la práctica de no mandar a los hijos a la escuela.[34]

Por otra parte, en la representación de las madres que asistían al taller también se podía apreciar la idea de que la edad para aprender es la de la infancia. Pasada esa edad, las personas ya no aprenden.[35]

Para fortalecer el motivo por el cual los padres mandan a sus hijos a la escuela se requirió la redescripción de la representación en torno a la educación. Podemos inferir que las actividades del taller fueron relevantes en ese proceso de redescripción, porque su discurso fue mostrando cómo en el núcleo central de la misma la idea de "aprender" fue sustituyendo a la de "ir a la escuela y tener un maestro". En algunas sesiones fueron reconociendo que hay facto-

[33] "Para que no sufran, para que tengan una carrera, si nosotros tuviéramos una carrera, no estuviéramos aquí". / "Para que encuentre trabajo de otra cosa que no sea el campo". / "En el campo se sufre".

[34] "[Los niños no van a la escuela porque] les da mucha flojera [a las mamás] para cambiar, yo creo que a lo mejor piensan que como ya [ellas] no aprendieron, pues sus hijos ya no van a aprender. Así dice mi cuñada: 'yo ya no sé leer ni escribir', pero ya no quiere mandar a sus hijas a la escuela; yo siempre le digo que las mande, pero ella se enoja conmigo. Su mamá de mi esposo le enseñó, pero dice que hasta le pegaba, hasta le jalaba su oreja para que aprendiera".

[35] Una de ellas, de 23 años, decía: "Ya estoy vieja para aprender" / "Ya de grande no se puede bien".

res internos y externos que obstaculizan el aprendizaje. Entre los obstáculos internos hacían referencia, principalmente, al "no poder",[36] y entre los exteriores reconocían que las actividades domésticas, las que tenían que cumplir con la escuela, Sedesol y el programa Oportunidades, además de cuidar a los hijos y atender las necesidades del esposo, no les dejaban tiempo alguno para aprender. La visión androcéntrica dominante se reveló también en la frase: "los maridos que no dejan [participar en actividades en las que se pueda aprender]".

En la redescripción de sus representaciones también jugó un papel importante el hecho de que se percataran de que el aprendizaje, por simple que parezca, es un proceso.[37] También reconocieron que el cometer errores forma parte de los aprendizajes y que aunque las situaciones por resolver pueden parecer muy complejas, conforme pasa el tiempo, gracias a la práctica y a la experiencia, el conocimiento se afianza.

Otro elemento de la representación que se modificó radicalmente fue el reconocimiento de que cualquier persona puede aprender en la escuela, pero también en espacios no escolares como la familia o la comunidad, y reconocieron que los talleres también constituían un espacio importante para que ellas y sus hijos aprendieran.[38]

También se modificó la idea de que sólo se aprende con maestros. Se percataron de que se puede aprender de otros, aunque no sean maestros, esto se afianzó cuando se percataron de que ellas podían enseñarles a otros.[39]

Un elemento más que contribuyó a la redescripción de la representación fue el concerniente a la edad. Al iniciar el taller varias manifestaban que ya no estaban en edad de aprender, pero al paso del tiempo se dieron cuenta de que la edad no impedía seguir aprendiendo.[40]

El cambio en las representaciones fue resumido por una de las mujeres, quien en la entrevista que se le hizo al final del primer taller expresó:

[36] "Una de ellas dijo: "Yo ya no estoy para aprender; no puedo".

[37] "Se aprende a barrer" / "Se aprende a cocinar" / "Se aprende a lavar".

[38] "Con cada plática aprendía algo nuevo"/ "Aquí también se aprende".

[39] "Yo sé tejer te puedo enseñar" / "Yo sé tlapaneco, te puedo enseñar".

[40] Contenta con apoyo y motivación de su hijo mayor se inscribió en el INEA, su hijo le dijo: "Sí vas a aprender […] hay señoras más grandes que ya están aprendiendo". Ahora, contenta dice: "Aunque sea de grande, a ver si aprendo".

> […] aprender es saber más cosas, entender lo que es […] ahora sé que hay muchos lugares donde se aprenden muchas cosas diferentes […] todos somos maestros, todos enseñamos; ser maestro es enseñar y ayudar a los demás, dar buenos ejemplos […] Mientras yo quiera aprender, pues aprenderé, y eso no depende de la edad, sino de mí.

La redescripción de las representaciones que se operó en quienes participaron en los talleres se evidenció en sus comportamientos; concretamente, en las decisiones y acciones que significaron una modificación en su modo de vida o en la explicitación de los cambios de creencias y actitudes que ellas experimentaron. Algunos de esos cambios se resume en: aprender a leer y a escribir para ayudar a los hijos(as) en las tareas, o bien para estar al pendiente de que las hagan. Otras mujeres tomaron la decisión de dejar de migrar para que sus hijos pudieran estudiar, y las mujeres cuyos hijos no asistían a la escuela finalmente los inscribieron. Hubo varios casos en los que manifestaron estar haciendo el esfuerzo económico para cubrir los gastos de la escuela. Otras acciones iban en contra de lo que comúnmente se hacía, como inscribirse al INEA o comenzar a trabajar.

Lo anterior nos permite suponer que en cada una de las mujeres apareció un motivo fuerte para enviar a sus hijos a la escuela y para mantenerse aprendiendo o modificar sus comportamientos en la familia. Siguiendo el modelo de Fishbein podemos suponer que a ello contribuyó la conformación de un grupo de referencia cuyo interés común consistía en favorecer el aprendizaje de todos los miembros. Ese grupo es reconocido por ellas como "quienes venimos al taller", pero en ese grupo también están incluidos los mediadores.[41]

Los(as) mediadores(as) de los talleres se fueron convirtiendo en parte de ese grupo de referencia gracias a que generaron un lazo de confianza con las mujeres. Estas últimas suelen solicitar orientación o apoyo directo para solucionar situaciones familiares y para realizar trámites administrativos en relación con la escuela de sus hijos.[42]

[41] Cuando a una de las jóvenes que participó en el taller se le preguntó si había alguien que ayudara a la familia cuando había problemas, ella contestó de inmediato: "Sí, ustedes", refiriéndose al grupo de mediadores.

[42] Una de las mujeres aprovechaba los temas vistos en los talleres para convencer a sus hijas e hijo de que tienen que aprender, además de forzar-

En la población jornalera encontramos que el grupo natural de referencia para cada individuo está constituido por la familia nuclear y otros familiares y sujetos provenientes de la misma localidad, pero ese grupo contribuye a sedimentar las representaciones que responden a las reglas del campo.

Para modificar esas representaciones, se requirió de un nuevo grupo de referencia constituido por el equipo de mediadores y las mujeres, niños, niñas y jóvenes que acuden de manera habitual a los talleres. Lo que cohesiona a ese grupo es la intención de aprender sobre asuntos diversos y lo que caracteriza su actividad es el clima de confianza, respeto y ayuda mutua.[43] Una característica más de este grupo de referencia que resultó de gran significatividad para quienes participaron en los talleres fue encontrar posibilidades reales para seguir aprendiendo tanto en el marco de los talleres como en el marco de la educación formal. Además, el grupo de referencia opera como un espacio de escucha y acogida que contribuye a elevar su autoestima y revalorar sus capacidades. Esto constituye un elemento más para darle fuerza a las normas subjetivas que se van construyendo.

Conclusiones

Las investigaciones mostraron que la relación familia-escuela está reglamentada, y los padres de familia que tienen un nivel socioeco-

---

los a participar en cada una de las actividades. Acudía a pedir ayuda a los mediadores para que hablaran con sus hijos(as). Atrevida había logrado que aceptaran a sus hijos en la escuela, pero no había entregado las actas de nacimiento y se las estaban exigiendo para poder darles las boletas; se acercó a una de las mediadoras para preguntarle si a través de la computadora se podían sacar las actas de nacimiento de sus hijos; la mediadora la orientó respecto a lo que debía hacer [Om200508]. Madre X tenía que hacer trámites ante la SEP para recuperar una boleta de su hija. Pidió apoyo a una de las mediadoras porque ella no podía desplazarse hasta Cuernavaca para realizarlos [Omm160211].

[43] "Que enseñe y ayude a los demás, que dé buenos ejemplos, que les enseñe a leer, más a los niños porque luego no saben sumar, dibujar, leer y hacer un cuento". / "Aquí nos ayudan". / "Hay muchas personas que hablan de diferente forma y muchas personas se burlan, ustedes nos enseñaron que eso no debe ser así". / "[dice una participante a un mediador] si quieren que yo aprenda, ustedes también tienen que aprender".

nómico bajo quedan en una posición subordinada ante las autoridades educativas, y como no se les reconoce su papel de educadores, su participación quedará limitada a cumplir con actividades de limpieza y mantenimiento. En esos casos, puede decirse que la relación entre escuela y familia se mantiene en tensión y tiene efectos en la autoestima de los padres y madres, lo cual influye en la representación que tienen de la educación y la escuela. Asimismo, se mostró que la escolaridad de la madre es una variable significativa en las trayectorias escolares de los niños y niñas, su ejemplo académico influirá tanto como la ayuda en las tareas escolares que proporcione.

En el caso específico de la población jornalera migrante que analizamos, podemos decir que sus prácticas sociales en relación con la escuela y la educación son producto de las reglas del campo, el *habitus* y el volumen de capital, y se resumen en la inasistencia de los hijos(as) a la escuela o en el abandono temprano de ésta y en la falta de participación de la población adulta en procesos educativos; a pesar de que en sus representaciones se manifiesta una valoración positiva con respecto a la educación, éstas están permeadas principalmente por una desvalorización con su capacidad de aprender y de que la escuela no es para ellos.

El dispositivo educativo que se implementó bajo la forma de talleres aprovechó algunos resquicios del entramado de reglas y condiciones, y operó con el objetivo expreso de contribuir al cambio de representaciones de los participantes —especialmente de las madres de familia. El cambio en los comportamientos y las decisiones tomadas por las mujeres participantes nos permitieron inferir que esos procesos de redescripción de representaciones se habían llevado a cabo gracias al ambiente generado en el taller, las estrategias de intervención y el grupo de referencia. Consideramos que los elementos que resultaron favorables fueron aquellos que operaron a contracorriente de las reglas del campo, en especial aquellos que contribuyeron a la recuperación de la autoestima y de un sentido de dignidad.

El dispositivo nos ofrece pistas para trabajar con grupos de población que, como los miembros de las familias jornaleras migrantes, han sido marginados y colocados en una situación de desventaja socioeconómica y política. No puede decirse que ello signifique la solución a sus problemas ni la modificación de las reglas del campo, o el aumento de sus capitales o la transformación de fondo del

habitus que caracteriza a la población, pero al menos abre algunas oportunidades educativas que los colocan en la posibilidad de continuar en proceso de formación y modificar sus prácticas.

Bibliografía

Blasco, M. (2003), "¿Los maestros deben ser como segundos padres? Escuela secundaria, afectividad y pobreza en México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, pp. 789-820.

Bourdieu, P. (1997), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, trad. T. Kauf, Barcelona, Anagrama.

________ (2002), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, trad. Carmen Ruiz, Madrid, Taurus.

Chauviré, C. y O. Fontaine (2003), *Le vocabulaire de Bourdieu*, París, Ellipses.

De la Cruz, M. (2012), "Transformaciones de las representaciones y prácticas en torno a educación, escuela y autoformación. Límites y alcances de un dispositivo educativo para población jornalera migrante en el Estado de Morelos", tesis de doctorado en Educación, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Del Castillo, S. (2007), ¿Una escuela para la comunidad o una comunidad para la escuela? Un estudio de caso sobre la participación de los padres *de familia en el ámbito escolar*, México.

Ezpeleta, J. y E. Weiss (1996), "Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, pp. 53-69.

Galván de Terrazas, L. E. (1996), "¿Aceptación o rechazo? Actitud de algunos padres de familia ante la educación oficial en Querétaro 1920-1940", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, pp. 153-165

García, M. G. (2002), "La participación de los padres de familia en educación, siglo XIX y XX", en *Diccionario de historia de la educación en México*, México, UNAM/Conacyt/CIESAS, disponible en <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/artículos /sec_9.htm>.

GÜEMES, C. y J. M. PIÑA (2003), "Imaginarios", en J. M. Piña, A. Furlán y L. Sañudo (coords.), *Acciones, actores y prácticas educativas*, México, COMIE/SEP/CESU-UNAM (Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002, vol. 2, parte III).

HERNÁNDEZ, R. (2001), *Las realidades educativas polares. Un estudio en tres regiones del estado de Oaxaca*, México, Fondo Editorial/ IEEPO (Colección Palabras Mínimas), disponible en <http:// www.ieepo.gob.mx/2c4k.htm>.

KANT, I. (1977), *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, trad. M. García y F. Rivera, México, Porrúa.

LEÓN, M. E. (2007), "Feminismo filosófico: un acercamiento a la obra filosófica de Celia Amorós", en *CoRis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 5, núm. 1, disponible en <http:// www.tec.cr/sitios/Docencia/cienciassociales/revista_coris/articulos/Feminismo%20Filosófico.htm>.

MIRELES, O. e Y. CUEVAS (2003), "Representaciones", en J. M. Piña, A. Furlán y L. Sañudo (coords.), *Acciones, actores y prácticas educativas*, México, COMIE (Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002, vol. 2, parte III).

POZO, J. I. (2003), *Adquisición de conocimiento. Cuando la carne se hace verbo*, Madrid, Morata.

RIVERA, M. y N. MILICIC (2006), "Family-School Alliance: Perceptions, Beliefs, Expectatives and Aspirations of Parents and Teachers in Primary School", en *Psykhe*, vol. 15, núm. 1, Chile, pp. 119-135, disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822820060001000l0yscript=sci_arttext>.

ROMERO, C. (2006), "Autoformación, conformación y trayectancia: las claves olvidadas en la formación del profesional de la educación. Estudio de caso", tesis de doctorado en Educación, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

RUIZ, M. M. (2003), "Educación de adultos y familia", en M. Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad. Educación de jóvenes y adultos*, COMIE (Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002, vol. 3, parte II).

SEN, A. (1999), *Nuevo examen de la desigualdad*, trad. A. M. Bravo, Madrid, Alianza.

THOMAS, R. y D. ALAPHILIPPE (1993), *Les attitudes*, París, Presses Universitaires de Frances (Colección Que sais-je?).

VERA, J. A. y A. MONTAÑO (2003), "Sociocultura, aprendizaje y desarrollo", en P. Sánchez (coord.), *Aprendizaje y desarrollo*,

México, COMIE (Colección La Investigación Educativa en México, 1992-2002, vol. 4, parte I), pp. 25-32.

YURÉN, T. (2008), *Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*, México, Juan Pablos.

________ y M. DE LA CRUZ (2009), "Escollos y posibilidades de formación ciudadana en población vulnerable", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 11, núm. 1, pp. 123-150.

12. Percepción de prácticas parentales en adolescentes zacatecanos

*Georgina Lozano Razo**
*Maricruz Estrada**
*Marco Antonio Noriega Graciano**

En las últimas décadas han proliferado los estudios sobre la familia como contexto de desarrollo, centrándose un considerable número de estas investigaciones en las familias con hijos adolescentes (Cava, 2003). La adolescencia es una etapa de transición en la que se producen cambios físicos, cognitivos y emocionales que afectan las relaciones de los adolescentes con sus padres y con sus iguales. De acuerdo con Rodrigo *et al*. (2004) estos cambios son drásticos y rápidos, y afectan las relaciones de los adolescentes con sus padres y con sus iguales. Sin embargo, Motrico, Fuentes y Bersabé (2001) señalan que dichos cambios no se originan de forma brusca y rápida, sino de manera progresiva y continuada, lo que permite que tanto padres como adolescentes se vayan adaptando a la nueva situación; para estos autores es más adecuado hablar de transformaciones en las relaciones familiares durante la adolescencia.

Aunque se ha encontrado que estas transformaciones pueden dar lugar a conflictos en las relaciones familiares, los estudios actuales revelan que la adolescencia no es una etapa tan turbulenta como se pensaba en épocas anteriores (Bersabé, Fuentes y Motrico, 2001; Oliva, 2006). De acuerdo con este autor, en la adolescencia la interacción entre padres e hijos deberá acomodarse a las importantes transformaciones que experimentan los hijos, y pasará de la marcada jerarquización propia de la niñez a la mayor igualdad y equilibrio de poder que caracterizan las relaciones parentofiliales durante la adolescencia tardía y la adultez emergente.

De hecho, muchos chicos y chicas llegan a la adolescencia manteniendo un buen clima en sus relaciones familiares: permanecen en el hogar familiar hasta casi la edad adulta, piensan de forma si-

* Universidad Autónoma de Zacatecas.

milar o igual a la de sus padres en muchos aspectos y se sienten muy satisfechos en las relaciones con ellos (Grotevant, 1998; Palacios, Hidalgo y Moreno, 1998). Así, hablar de conflictos entre padres e hijos no debe conducir a problematizar las relaciones entre ellos, sino más bien a entender la existencia de conflictos como un elemento natural en cualquier relación humana. La necesidad de un cambio en las relaciones con los padres durante la adolescencia y la influencia que el contexto familiar ejerce en la mayor o menor adaptación del adolescente son aspectos ampliamente reconocidos (Hofer, Youniss y Noack, 1998; Musitu y Cava, 2001; Noom, Dekovic y Meeus, 1999; Olson, 1991).

En lo que se refiere a las relaciones con sus padres, el adolescente necesita establecer una identidad propia y alcanzar una mayor autonomía respecto del núcleo familiar. Sin embargo, esta creciente autonomía no implica una pérdida de vinculación afectiva con los padres, sino que es el mantenimiento de este vínculo afectivo un elemento necesario para el adecuado desarrollo de dicha autonomía (Youniss y Smollar,1985; Grotevant y Cooper, 1986). De acuerdo con Collins (1997), los conflictos entre padres e hijos(as) son propios del proceso evolutivo de transformación de las relaciones que surge en la adolescencia; en este proceso los adolescentes, a la vez que negocian con sus padres la transición hacia nuevos niveles de autonomía e interdependencia acordes con su edad, mantienen los vínculos afectivos existentes con ellos. Por tanto, un nivel de conflicto normativo en las familias no tiene por qué afectar la calidad de las relaciones de apego entre padres y adolescentes cuando ocurren en un contexto de continuidad relacional (Collins, 1990; Steinberg, 1990).

Steinberg (1990) ha reportado que padres e hijos(as) tienen, en algunas ocasiones, desacuerdos sobre diversos asuntos de la vida familiar (como la hora de llegar a casa, la forma de vestir, la colaboración en las tareas domésticas, los amigos que tienen, etc.), sin embargo, se considera que estos desacuerdos rara vez amenazan los vínculos afectivos que existen entre ellos. Las investigaciones indican que 60% de los adolescentes tienen relaciones armoniosas con sus padres, 20% experimenta problemas de forma intermitente a lo largo de la adolescencia y sólo el otro 20% presenta problemas graves y persistentes en las relaciones familiares (Motrico *et al*., 2001). Además, cuando se estudia a aquellas familias que manifies-

tan dificultades cuando los hijos(as) inician la adolescencia, lo que se ha encontrado en muchos casos, es que los problemas no son nuevos sino que se arrastran desde la infancia (Collins, 1997).

De acuerdo con Collins y Laursen (2004), las conductas parentales influyen sobre el desarrollo adolescente, pero también es cierto que los comportamientos y actitudes del adolescente tienen impacto en el estilo parental. Al respecto, en 1968 Baumrind acuñó el concepto de estilo parental y propuso una tipología de tres estilos parentales —democrático, autoritario y permisivo—, el concepto de estilo parental ha sido ampliamente utilizado en la investigación acerca de los efectos de la socialización familiar sobre la competencia de niños y adolescentes.

Posteriormente, en 1983, Maccoby y Martin enriquecieron la propuesta de Baumrind proponiendo un cuarto estilo, el indiferente. Esta tipología se basa en el cruce de dos dimensiones fundamentales: afecto y control. Sin embargo, la evidencia empírica acumulada por años de investigación demuestra que el estilo parental es un concepto multidimensional y que se deben tomar en consideración otras variables, además del afecto y el control (Oliva, Parra y Arranz, 2008).

La característica distintiva de los estilos parentales es alentar o desalentar comportamientos específicos enmarcados en las relaciones familiares, en las cuales es importante el papel que juegan los padres en la formación de sus hijos. Por otro lado, se evidencia que los padres tienen una noción espontánea, no muy elaborada, de la manera como se debe criar a los hijos y que son capaces de desarrollar teorías sobre la mejor forma de realizar esta tarea. La literatura sobre los efectos de los diferentes estilos parentales en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes es abundante, por ejemplo, se ha demostrado la importancia que tienen el afecto, la comunicación y el control sobre el bienestar y el ajuste de los individuos. Los trabajos que abordan el estudio de la influencia del afecto concluyen que chicos y chicas que afirman tener relaciones más cercanas con sus padres y madres manifiestan un mejor desarrollo psicosocial, un mayor bienestar emocional y un ajuste más positivo a nivel interno y externo (Gray y Steinberg, 1999; Oliva, Parra y Sánchez-Queija, 2002; Dusek y McIntyre, 2003; Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004).

El afecto ha sido una de las variables del contexto familiar más analizadas cuando se intenta entender el bienestar de los adoles-

centes. Parra y Oliva (2006) realizaron un análisis longitudinal para describir la evolución que siguen a lo largo de la adolescencia cuatro dimensiones de los estilos parentales, entre ellas el afecto, y encontraron que en general existen pocos cambios a lo largo de los años; aunque ciertos jóvenes señalan cierta disminución entre la adolescencia media y tardía, la mayoría describe unos niveles semejantes en los diferentes momentos. En cuanto a las diferencias de género, las mujeres experimentan más afecto que los varones en la adolescencia media y tardía. Estas diferencias coinciden con las de otros trabajos (Von der Lippe, 1998), lo que puede estar reflejando prácticas de socialización distintas hacia chicos y chicas.

Se ha observado que la escasa presencia física o accesibilidad de los padres y la falta de supervisión de éstos, acompañada por una ausencia de comunicación con los hijos en relación con las actividades de la vida diaria, se asocian a una mayor tendencia a relacionarse con iguales conflictivos y a realizar conductas de riesgo o de carácter antisocial (Dishion, Patterson, Stoolmiller y Skinner, 1991; Serrano, Godás, Rodríguez y Mirón, 1996). Por el contrario, un mayor apoyo percibido de la familia se asocia a un menor consumo de tabaco, alcohol (Martínez y Robles, 2001) y drogas en el adolescente, incluso cuando su grupo de iguales presenta un consumo extremo (Frauenglass, Routh, Pantin y Mason, 1997). Al respecto y de acuerdo con los resultados encontrados por Martínez, Fuertes, Ramos y Hernández (2003) en un estudio realizado para conocer la importancia del afecto y la supervisión parental sobre el consumo de drogas, los adolescentes que perciben mayor afecto/apoyo y supervisión/control por parte de sus padres, se implica en menos conductas de riesgo asociadas al consumo de drogas.

Por su parte, Oliva (2006) menciona que el afecto es la dimensión clave del estilo democrático a la hora de definir las relaciones entre padres y adolescentes, ya que muestra una asociación muy significativa y poco controvertida con el desarrollo y ajuste en esta etapa. Esta fuerte relación no se ve afectada por el contexto cultural, como puso de manifiesto el metaanálisis de Khaleque y Rohner (2002) sobre muestras de 43 estudios realizados en los cinco continentes, donde se encontró que el afecto explicaba 26% de la varianza en el ajuste de niños y adolescentes. El afecto hace referencia a aspectos como la cercanía emocional, el apoyo, la armonía o la cohesión, esta dimensión aparece asociada al control o monitorización en la definición que Baumrind (1968) realizó del estilo parental democrático.

Aunque puede considerarse una dimensión diferente, la comunicación muestra una fuerte asociación con el afecto.

Cabe destacar que el afecto y la comunicación muestran una continuidad de su presencia en las relaciones parentofiliales durante la infancia y la adolescencia, ya que aquellos niños y niñas que sostienen intercambios cálidos y afectuosos con sus padres son los que mantienen una relación más estrecha cuando llega la adolescencia. Sin embargo, esa continuidad coexiste con cambios significativos en las interacciones, tanto en las expresiones positivas y negativas de afecto como en la percepción que unos y otros tienen de su relación (Flouri y Buchanan, 2002).

Existen datos que indican una disminución durante la adolescencia de la cercanía emocional, de las expresiones de afecto y de la cantidad de tiempo que padres e hijos pasan juntos. La comunicación también suele experimentar un ligero deterioro en torno a la pubertad, ya que en esta etapa los hijos hablan menos espontáneamente de sus asuntos, las interrupciones son más frecuentes y la comunicación se hace más difícil. No obstante, este deterioro suele ser pasajero y en la mayoría de familias la comunicación, al igual que el afecto positivo, suele recuperarse a lo largo de la adolescencia. Se han observado ligeras diferencias en cuanto al género en los niveles globales de afecto y comunicación, las chicas se sitúan por encima de los chicos a todas las edades, la disminución de afecto y comunicación seguida de la posterior recuperación suele darse de forma similar en ambos sexos (Parra y Oliva, 2002).

A pesar del relativo distanciamiento afectivo y comunicativo que se producirá en muchas diadas con la llegada de la adolescencia, los hijos seguirán beneficiándose de unos padres comunicativos, cercanos y afectuosos, que les apoyen en los momentos difíciles que tendrán que atravesar a lo largo de estos años. Cuando el afecto, el apoyo y la comunicación positiva caracterizan las relaciones entre padres y adolescentes, estos últimos muestran un mejor ajuste psicosocial, incluyendo confianza en sí mismos, competencia conductual y académica, autoestima y bienestar psicológico, menos síntomas depresivos y menos problemas comportamentales. Además, es más probable que los hijos se muestren receptivos a los intentos socializadores por parte de sus padres y no se rebelen ante sus estrategias de control cuando existe un clima emocional favorable (Oliva *et al*., 2002).

Por otra parte, las relaciones tanto con la madre como con el padre, así como la implicación de ambos padres en la crianza, la disponibilidad y el grado de apoyo que percibe el adolescente, y en general el predominio de una buena comunicación, proporcionan un buen apoyo instrumental y emocional. Además, los padres que transmiten apoyo y afecto a sus hijos desarrollan la comunicación en el ámbito familiar, establecen normas familiares y el cumplimiento de las mismas utilizando el razonamiento inductivo como técnica de disciplina, educan con mayor probabilidad hijos sociables, cooperativos y autónomos (Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés, 2007).

Las dimensiones de control, afecto y grado de implicación en la crianza de los hijos constituyen pilares fundamentales en la educación de los hijos y son las variables que mejor predicen un buen estilo educativo y la calidad de las relaciones paterno-filiales. Estos factores inciden sobre la cohesión familiar y el grado de adaptabilidad y la calidad de la comunicación entre los miembros de la misma familia, que pueden favorecer o entorpecer tanto la cohesión como la adaptabilidad (Mestre, Frías, Samper y Nácher, 2003). Es por ello, que el objetivo del presente trabajo fue conocer la percepción que un grupo de adolescentes zacatecanos —hombres y mujeres— tienen sobre la demostración de afecto paterno y materno.

Método

Sujetos. Se trabajó con 110 adolescentes, hombres y mujeres, con edades que van de 15 a 18 años, con una edad promedio de 15.8 años en el caso de las adolescentes y de 16.8 para los adolescentes.

Instrumento. El instrumento que se aplicó contenía preguntas sobre la edad, el sexo y el número de hermanos de los adolescentes participantes, además de contestar las siguientes dos preguntas: ¿qué hace tu papá para demostrarte afecto? y ¿qué hace tu mamá para demostrarte afecto?

Procedimiento. Se acudió a la Preparatoria número 3, en Fresnillo, Zacatecas. A los adolescentes se les solicitó su colaboración para contestar el cuestionario, el cual fue aplicado de manera colectiva en los salones de la preparatoria. Posteriormente, se procedió a la captura, los datos cuantitativos se procesaron en el SPSS (versión 16 para Mac). Las preguntas abiertas fueron sometidas a un análisis de contenido para formar categorías.

Resultados

En la tabla 1 se observan los datos generales, pueden verse los promedios en cuanto a la edad, número de hermanos mayores y menores que el participante. Cabe señalar que todos los participantes cursaban el nivel de educación media. En el caso de los varones, la mayoría vive con ambos padres (85%), 10% vive con la madre y 2% vive con sus tíos. En el caso de las mujeres, 74% vive con ambos padres, 18% sólo con la madre y 5% vive con los abuelos.

Tabla 1
Datos generales

Sexo	*Número hermanos*	*Hermanos mayores*	*Hermanos menores*	*Edad*
Masculino (n = 55)	2.2	1.5	1.6	16.8
Femenino (n = 55)	2.3	2.2	1.5	15.8

Para las preguntas abiertas se realizaron categorías, en este caso para la pregunta ¿qué hace tu papá para demostrarte afecto?, en la tabla 2. En este caso, el afecto explícito es la categoría con mayor porcentaje de respuestas (28.7%), mientras que compartir tiempo tiene el menor porcentaje (3.4%), seguida de afecto económico (4.5%). Cabe señalar que la suma de la columna frecuencia sobrepasa los 55 porque los participantes podían proporcionar más de una respuesta.

En la tabla 3 se muestran las categorías obtenidas en el caso de las madres; como puede observarse, la categoría con mayor porcentaje de respuesta es la que se refiere a afecto explícito (48.5%), la más baja es compartir tiempo (1.8%). En el caso de las madres aparece una categoría más denominada "dificultad para demostrar afecto" (2.8 por ciento).

Las madres son las que en mayor medida demuestran su afecto de forma explícita (con caricias, besos, palabras), sin embargo, de acuerdo con los adolescentes los padres no reportan tener dificultad para expresarlo. La categoría de afecto económico en el caso de las madres no existe, al menos en esta muestra. Esto muestra los estereotipos que en nuestra cultura están establecidos, en los cua-

TABLA 2
CATEGORÍAS PARA LA DIMENSIÓN DE DEMOSTRACIÓN DE AFECTO DE PADRES (N = 55)

Categorías	*Frecuencias*	*Porcentaje (%)*	*Ejemplos*
Afecto explícito	25	28.7	Me abraza, me dice que me quiere, me apapacha, me da afecto.
Comunicación positiva, confianza y comprensión	24	27.5	Me escucha, platica conmigo, me comprende.
Afecto económico	4	4.5	Me compra lo que me gusta, me ayuda económicamente.
Protección y cuidado	8	9.1	Está al pendiente de lo que necesito, me presta atención.
Educación y formación de valores y principios	13	14.9	Platica conmigo sobre temas de la escuela, me inculca valores morales, me da consejos.
Apoyo y motivación	10	11.4	Me apoya, me impulsa en todo lo que quiero hacer.
Compartir tiempo	3	3.4	Me lleva a jugar fut, me lleva a visitar a mis amigas.

les los hombres son los proveedores “carentes de sensibilidad” y las mujeres las encargadas de las demostraciones de afecto y del hogar.

DISCUSIÓN

La familia, en el ejercicio de su función socializadora, crea en el hijo las bases de su identidad y le enseña a apreciarse a sí mismo, es decir, a desarrollar su autoconcepto y su autoestima. En términos generales, los estilos parentales de socialización, de apoyo y

TABLA 3
CATEGORÍAS PARA LA DIMENSIÓN DE DEMOSTRACIÓN DE AFECTO DE MADRES (N = 55)

Categorías	*Frecuencias (n = 55)*	*Porcentaje (%)*	*Ejemplos*
Afecto explícito	52	48.5	Me abraza, me dice que me quiere, me da besos, me hace cariños, apapachos.
Comunicación positiva, confianza y comprensión	20	18.6	Me escucha, platica conmigo, me comprende.
Afecto económico	10	9.3	Está conmigo en todo, está al pendiente de mí, pone atención a lo que me pasa.
Protección y cuidado	9	8.4	Pone atención a mis tareas, me dice lo que no está bien, me da consejos.
Educación y formación de valores y principios	11	10.2	Me apoya, me apoya cuando lo necesito.
Apoyo y motivación	2	1.8	Juega conmigo, salimos juntas.
Compartir tiempo	3	2.8	Nada, de vez en cuando me da un abrazo y beso, casi me demuestra afecto.

afectivos, al contrario que los coercitivos y reprobativos, desarrollarán en los hijos confianza en sí mismos, alta autoestima y capacidad de autocontrol (Pons, 1998).

Las prácticas educativas basadas en la facilidad para establecer comunicación y en la expresión de afecto, apoyo y comprensión, juegan un papel decisivo en el ajuste social y emocional del hijo. Los adolescentes se sienten de esta manera aceptados, valorados y seguros en la relación con sus padres; estas percepciones le acompañarán en el desarrollo de sus propias relaciones sociales con el grupo de iguales. Todo lo contrario ocurre con los adolescentes que han

crecido desarrollando un sentimiento de incomprensión y de falta de aceptación incondicional por parte de sus padres (Parra y Oliva, 2002).

A diferencia de lo reportado por Noller y Bagi (1985), que señalan que en general chicos y chicas hablan con mayor frecuencia con sus madres que con sus padres, y que con las primeras tratan temas algo más íntimos. A pesar de que las manifestaciones afectivas generalmente se asocian al papel de la madre, y el padre con cierta distancia afectiva (Laqueur, 1992), en la presente investigación se pudieron encontrar chicos y chicas que mencionaron que su padre les demuestra su afecto con caricias, besos y palabras.

Los hallazgos demuestran que los individuos llegan a la adolescencia manteniendo un buen clima en sus relaciones familiares: permanecen con la familia casi hasta la edad adulta, piensan de forma similar o igual que sus padres en muchos aspectos y se sienten satisfechos en las relaciones con ellos (Grotevant, 1998; Palacios, Hidalgo y Moreno, 1998). Aunque los adolescentes inicien nuevas e importantes relaciones afectivas con amigos y parejas, mantienen los lazos afectivos con sus padres y éstos continúan siendo una de sus principales fuentes de apego y de apoyo emocional (Noller, 1994).

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que los adolescentes que se sienten más próximos a sus padres son los que mantienen más confianza en sí mismos, muestran más competencia conductual, más independencia responsable y se implican en menos conductas de riesgo, como el consumo de drogas y las conductas delictivas (Martínez *et al*., 2003).

Hay que considerar lo que Noller y Callan (1988) y Smetana (1989) comentan respecto a que padres y adolescentes tienen visiones distintas de la realidad familiar, los primeros perciben las interacciones de forma más positiva y optimista, tienden a infravalorar la tasa de conflictos y señalan más calidez y afecto que lo que indican sus hijos e hijas; a este respecto Parra y Oliva (2006) sugieren que la opinión de los adolescentes parece estar menos influida por la deseabilidad social, por lo que resulta más realista y objetiva.

Gray y Steinberg (1999) mencionan que la calidez afectiva es un factor protector de carácter más general, se ha demostrado que aquellos jóvenes que viven en ambientes cálidos y afectuosos tienen menos problemas conductuales, y prácticamente a lo largo de toda la adolescencia consumen drogas con menor frecuencia (Rivera, Villatoro, Fleiz, Medina-Mora y Jiménez, 1995; Parra y Oliva, 2006). Para

Fletcher, Steinberg y Williams-Wheeler (2004), un clima familiar caracterizado por el afecto y la cercanía emocional facilita la comunicación fluida, y que madres y padres estén informados de las actividades de sus hijos, lo que finalmente influiría en el menor consumo de drogas y la conducta antisocial.

Por otra parte, se ha encontrado que los padres juegan un papel primordial para la consecución de las metas académicas de los adolescentes, en el sentido de que la educación y el apoyo de los padres juega un papel relevante en el éxito académico (Adeyemo, 2005). Moilanen (2005) encontró que la calidez de los padres y el control conductual están asociados a la autorregulación y al rendimiento académico a largo plazo. Martínez, Inglés, Piqueras y Ramos (2010) consideran que los padres que muestran un estilo democrático de actuación ante los problemas escolares de sus hijos y actúan con firmeza, comunicación y colaboración, generan un mayor apoyo que contribuye a la constancia de los jóvenes en la escuela y a la superación de los momentos críticos.

Por su parte, Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh (1987) encontraron que los hijos cuyos padres tenían un estilo parental negligente o permisivo presentaron las calificaciones más bajas, mientras que aquellos adolescentes cuyos padres tenían un estilo autoritativo tuvieron las calificaciones más altas. En esta misma línea de investigación, Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling (1992) encontraron, mediante un estudio longitudinal, que aquellos padres con un estilo autoritativo eran padres que participaban de manera más activa en las actividades de los adolescentes que marcaba la escuela e impulsaban a sus hijas e hijos en las actividades escolares y las y los jóvenes tenían un mejor desempeño académico. Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch (1994), también mediante un estudio de tipo longitudinal con adolescentes estadounidenses que cursaban la educación media, evaluaron los efectos de los estilos parentales de los padres e indicadores académicos de los hijos; encontraron que aquellos adolescentes que tenían padres con estilos autoritativos tenían un autoconcepto académico más alto y las mejores calificaciones.

Arvelo (2003) analizó la función paterna, las prácticas de crianza y el desarrollo en adolescentes, encontrando relación con problemas de bajo rendimiento escolar, dificultades en la comunicación, hostilidad, depresión, mentiras frecuentes y conductas transgresoras. En lo que se refiere a las pautas de crianza se detectó una permisividad

por parte de los padres y especialmente las madres. Castrejón y Pérez (1998) señalan que la percepción de apoyo familiar por parte del hijo incide directamente en el rendimiento escolar. Al parecer los componentes familiares más influyentes son las dimensiones afectivas y relacionales con los padres, las que destacan como determinantes en el rendimiento escolar (Lozano, 2003).

Bibliografía

ADEYEMO, D. (2008), "La implicación de los padres, el interés en la escolarización y en el entorno escolar como factores determinantes de la autoeficacia académica en estudiantes de primero de secundaria en el estado de Oyo, Nigeria", en *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 3, núm. 5, pp. 163-180.

ARVELO, L. (2003), "Función paterna, pautas de crianza y desarrollo psicológico en adolescentes. Implicaciones psicoeducativas", en *Acción Pedagógica*, vol. 12, núm. 1, pp. 20-30.

BAUMRIND, D. (1968), "Authoritarian *vs.* Authoritative Parental Control", en *Adolescence*, vol. 3, pp. 255-272.

BERSABÉ, R.; M. J. FUENTES y E. MOTRICO (2001), "Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales", en *Psicothema*, vol. 13, núm. 4, pp. 678-684.

CASTREJÓN, J. y M. PÉREZ (1998), "Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento escolar", en *Bordón*, vol. 50, núm. 2, pp. 171-185.

CAVA, M. J. (2003), "Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes", en *Encuentros en Psicología Social*, vol. 1, núm. 1, pp. 23-27.

COLLINS, W. (1990), "Parent-Child Relationships in the Transition to Adolescence: Continuity and Change in Interaction, Affect, and Cognition", en R. Montemayor, G. Adams y T. Gullotta (eds.), *From Childhood to Adolescence: A Transitional Period?*, Newbury Park, Sage, pp. 86-106.

________ (1997), "Relationships and Development during Adolescence: Interpersonal Adaptation to Individual Change", en *Personal Relationships*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-14.

________ y B. LAURSEN (2004), "Parent-Adolescent Relationships and Influences", en R. Lerner y L. Steinberg (eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*, Nueva Jersey, Wiley, pp. 331-361.

DISHION, T.; G. PATTERSON, M. STOOLMILLER y M. SKINNER (1991), "Family, School, and Behavioral Antecedents to Early Adolescent Involvement with Antisocial Peers", en *Developmental Psychology*, vol. 27, pp. 172-180.

DORNBUSCH, S.; P. RITTER, H. LEIDERMAN, D. ROBERTS y M. FRALEIGH (1987), "The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance", en *Child Development*, vol. 58, pp. 1244-1257.

DUSEK, J. B. y J. G. MCINTYRE (2003), "Self-Concept and Self-Esteem Development", en G. Adams y M. Berzonsky (eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence*, Malden, Blackwell Publishing, pp. 290-309.

FLETCHER, C.; L. STEINBERG y M. WILLIAMS-WHEELER (2004), "Parental Influences on Adolescent Problem Behavior: Revisiting Stattin and Kerr", en *Child Development*, vol. 75, núm. 3, pp. 781-796.

FLOURI, E. y A. BUCHANAN (2002), "What Predicts Good Relationships with Parents in Adolescence and Partners in Adult Life: Findings from the 1958 British Birth Cohort", en *Journal of Family Psychology*, vol. 16, núm. 2, pp. 186-198.

FRAUENGLASS, S.; D. ROUTH, H. PANTIN y C. MASON (1997), "Family Support Decreases Influence of Deviant Peers on Hispanic Adolescents Substance Use", en *Journal of Clinical Child Psychology*, vol. 26, núm. 1, pp. 15-23.

GRAY, M. y L. STEINBERG (1999), "Unpacking Authoritative Parenting: Reassessing a Multidimensional Construct", en *Journal of Marriage and Family*, vol. 61, núm. 3, pp. 574-587.

GROTEVANT, H. (1998), "Adolescent Development in Family Contexts", en E. M. Hetherington (ed.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 4, pp. 1097-1149, Nueva York, Wiley.

________ y C. COOPER (1986), "Individuation in Family Relationships: A Perspective on Individual Differences in the Development of Identity and Role-Taking Skill in Adolescence", en *Human Development*, vol. 29, núm. 2, pp. 82-100.

HOFER, M.; J. YOUNISS y P. NOACK (1998), *Verbal Interaction and Development in Families with Adolescents*, Londres, Ablex Publishing.

KHALEQUE, A. y R. ROHNER (2002), "Reliability of Measures Assessing the Pancultural Association Between Perceived Parental Acceptance-Rejection and Psychological Adjustment: A Meta-

Analysis of Cross-Cultural and Intracultural Studies", en *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 33, núm. 1, pp. 87-99.

LAQUEUR, T. (1992), "Los hechos de la paternidad", en *Debate Feminista*, vol. 6, pp. 14-17.

LOZANO, A. (2003), "Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria", en *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, vol. 1. núm. 1, pp. 43-66.

MACCOBY, E. y J. MARTIN (1983), "Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction", en E. Hetherington y P. Mussen (eds.), *Handbook of Child Psychology. Socialization, Personality and Social Development*, Nueva York, Wiley.

MARTÍNEZ, A.; C. INGLÉS, J. PIQUERAS y V. RAMOS (2010), "Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar", en *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 8, núm. 1, pp. 111-138.

MARTÍNEZ, J. y L. ROBLES (2001), "Variables de protección ante el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes", en *Psicothema*, vol. 13, núm. 2, pp. 222-228.

________; F. FUERTES, M. RAMOS y A. HERNÁNDEZ (2003), "Consumo de drogas en la adolescencia: importancia del afecto y la supervisión parental", en *Psicothema*, vol. 15, núm. 2, pp. 161-166.

MESTRE, M. V.; D. FRÍAS, P. SAMPER y M. J. NÁCHER (2003), "Estilos de crianza y variables personales como factores de riesgo de la conducta agresiva", en *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 20, núm. 2, pp. 189-199.

________; A. TUR, P. SAMPER, M. NÁCHER y M. J. CORTÉS (2007), "Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial", en *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 39, núm. 2, pp. 211-225.

MOILANEN, K. (2005), "Parenting and Self-Regulation in Adolescence. Associations with Adolescent Behavior", en *The Sciences and Engineering*, vol. 66, núm. 5-B, p. 2858.

MOTRICO, E.; M. J. FUENTES y R. BERSABÉ (2001), "Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia", en *Anales de Psicología*, vol. 17, núm. 1, pp. 1-13.

MUSITU, G. y M. J. CAVA (2001), *La familia y la educación*, Barcelona, Octaedro.

NOOM, M.; M. DEKOVIC y W. MEEUS (1999), "Autonomy, Attachment, and Psychological Adjustment during Adolescence: A Double-Edged Sword?", en *Journal of Adolescence*, vol. 22, núm. 6, pp. 771-783.

NOLLER, P. (1994), "Relationships with Parents in Adolescence: Process and Outcome", en R. Montemayor, G. Adams y T. Gullotta (eds.), *Personal Relationships during Adolescence*, Newbury Park, Sage, pp. 37-77.

_______ y S. BAGI (1985), "Parent-Adolescent Communication", en *Journal of Adolescence*, vol. 8, núm. 2, pp. 125-144.

_______ y V. J. CALLAN (1988), "Understanding Parent Adolescent Interaction: Perceptions of Family Members and Outsiders", en *Developmental Psychology*, vol. 24, núm. 5, pp. 707-714.

OLIVA, A. (2006), "Relaciones familiares y desarrollo adolescente", en *Anuario de Psicología*, núm. 37, vol. 3, pp. 209-223.

_______; Á. PARRA e I. SÁNCHEZ-QUEIJA (2002), "Relaciones con padres e iguales durante la adolescencia como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia", en *Apuntes de Psicología*, vol. 20, núm. 2, pp. 3-16.

_______; Á. PARRA y E. ARRANZ (2008), "Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente", en *Infancia y Aprendizaje*, vol. 31, núm.1, pp. 93-106.

OLSON, D. (1991), "Commentary: Three-Dimensional (3-D) Circumplex Model and Revised Scoring of FACES III", en *Family Process*, vol. 30, núm. 1, pp. 74-79.

PALACIOS, J.; M. HIDALGO y M. C. MORENO (1998), "Familia y vida cotidiana", en M. J. Rodrigo y J. Palacios (eds.), *Familia y desarrollo humano*, Madrid, Alianza, pp. 71-89.

PARRA, Á. y A. OLIVA (2002), "Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia", en *Anales de Psicología*, vol. 18, núm. 2, pp. 215-231.

_______; A. OLIVA e I. SÁNCHEZ-QUEIJA (2004), "Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes", en *Anuario de Psicología*, vol. 35, núm. 3, pp. 331-346.

_______ y A. OLIVA (2006), "Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia", en *Infancia y Aprendizaje*, vol. 29, núm. 4, pp. 453-470.

PONS, J. (1998), "El modelado familiar y el papel educativo de los padres en la etiología del consumo de alcohol en los adolescen-

tes", en *Revista Española de Salud Pública*, vol. 72, núm. 3, pp. 251-266.

RIVERA, E.; J. VILLATORO, C. FLEIZ, M. E. MEDINA-MORA y A. JIMÉNEZ (1995), "Percepción de las características de los padres y su relación con el consumo de drogas", en *Revista de Psicología Social y Personalidad*, vol. 11, núm. 2, pp. 149-158.

RODRIGO, M.J.; M. L. MÁIQUEZ, M. GARCÍA, R. MENDOZA, A. RUBIO, A. MARTÍNEZ y J. C. MARTÍN (2004), "Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia", en *Psicothema*, vol. 16, núm. 2, pp. 203-210.

SERRANO, G.; A. GODÁS, D. RODRÍGUEZ y L. MIRÓN (1996), "Perfil psicosocial de los adolescentes españoles", en *Psicothema*, vol. 8, núm. 1, pp. 25-44.

SMETANA, J. (1989), "Adolescents' and Parents' Reasoning about Actual Family Conflict", en *Child Development*, vol. 60, núm. 5, pp. 1052-1067.

STEINBERG, L. (1990), "Interdependence in the Family: Autonomy, Conflict, and Harmony in the Parent-Adolescent Relationship", en S. S. Feldman y G. L. Elliott, *At the Threshold: The Developing Adolescent*, Cambridge, Harvard University Press.

________; S. LAMBORN, S. DORNBUSCH y N. DARLING (1992), "Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed", en *Child Development*, vol. 63, núm. 5, pp. 1266-1281.

________; S. LAMBORN, N. DARLING, N. MOUNTS y S. DORNBUSCH (1994), "Over-Time Changes in Adjustment and Competence among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families", en *Child Development*, vol. 65, núm. 3, pp. 754-770.

VON DER LIPPE, A. y E. SKOE (1998), "Are Conflict and Challenge Sources of Personality Development? Ego Development and Family Communication", en E. Skoe y A. von der Lippe (eds.), *Personality Development in Adolescence: A Cross National and Life Span Perspective*, Londres, Routledge, pp. 37-59.

YOUNISS, J. y J. SMOLLAR (1985), *Adolescent Relations with Mothers, Fathers, and Friends*, Chicago, University of Chicago Press.

13. Creencias de los padres de familia de niños que asisten al programa de comunidad de apoyo a la niñez sobre las relaciones familia-escuela

*Mónica Cecilia Dávila Navarro**
*Cristina Edith Pablos Áviles**
*Luz del Carmen Cortez González***
*Maricel Rivera Iribarren**

Antecedentes y conceptos teóricos

La familia constituye un factor significativo dentro de la sociedad. Es considerado como un grupo social en donde su organización y estructura califican la experiencia de los miembros que la componen. Además, es el pilar fundamental de la sociedad en que nos desenvolvemos, y cada una tiene su particularidad.

La familia y la escuela son las dos instituciones fundamentales para la custodia de la infancia. La primera institución, además de ser una unidad económica, afectiva, social, constituye una comunidad de ocios. Es decir, un marco en el cual y a partir del cual se realiza conjuntamente un número actividades del tiempo libre. Sobre todo en lo que se refiere a la infancia, la familia nuclear ha sido la referencia más importante en la determinación de la actividad del ocio (Trilla y Puig, 1996).

En México, la estructura familiar ha ido cambiando debido a las distintas formas de convivencia y organización familiar. Todavía es poco el conocimiento que se tiene acerca del grado de complejidad de la estructura familiar, así como de sus cambios.

Estos cambios en la estructura de la familia afectan directamente a los hijos, especialmente a los niños que viven en condiciones de vulnerabilidad. Una característica esencial de las familias de las que provienen los niños vulnerables es la exclusión económica, social y política, lo que limita sus oportunidades para acceder a los medios necesarios para lograr el bienestar y una vida digna.

* Instituto Tecnológico de Sonora, Departamento de Educación.
** Colegio de Sonora, becaria Doctorado en Educación.

La vulnerabilidad, según Blum, McNeely y Nonnemaker (2002), se define como un proceso interactivo entre los contextos sociales en que vive una persona y un conjunto de factores subyacentes que, cuando está presente, pone en riesgo a la persona, creando resultados negativos.

De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2005), hay 24.7 millones de menores entre 0 y 17 años de edad que viven en condiciones vulnerables. El marco jurídico nacional estipula amplias garantías para los derechos de las niñas, niños y adolescentes, sin embargo existen violaciones a estos derechos en los campos de la educación, la situación laboral y la salud. Estas violaciones han conducido al diseño y ejecución de programas para atender problemáticas específicas.

Uno de los factores fundamentales para que el niño en estas condiciones de vida logre avances en los programas educativos es, sin duda, la participación de los padres. La investigación ha demostrado que la participación de los padres es un constructo multidimensional y se ve afectada por características personales, factores contextuales y las oportunidades para el aprendizaje; las características contextuales y demográficas (por ejemplo, la edad de los padres, el empleo, las oportunidades educativas y comunidad y los recursos del barrio) se han asociado a diferentes tipos de participación de los padres (Méndez, 2010).

Hoy en día la participación de los padres de familia en la educación de sus hijos se deriva de una notable mejora de su proceso de aprendizaje y adaptación. Epstein (1995) define la participación de los padres como una variedad de prácticas de crianza de los hijos y los comportamientos asociados a la educación de los niños. Fantuzzo, Tighe y Childs (2000) indican que la participación se refiere a proporcionar un ambiente de aprendizaje para el niño en el hogar y el fomento de actividades educativas en el hogar y en la comunidad.

La formación de los niños es una labor que corresponde no solamente a los maestros en los centros educativos, actualmente se concibe como una *tarea conjunta con los padres*. Además, la investigación realizada por Nord (1998) demostró que la participación de los padres en la educación de sus hijos a temprana edad es esencial, ya que el niño sufre todas las influencias del medio y sus modos de reaccionar en el presente serán el resultado de esas influencias en el futuro.

Por otra parte, la investigación referente a la participación de los padres se ha centrado en la comprensión de la naturaleza del contacto entre el hogar y la escuela, los desafíos y los riesgos a los esfuerzos de participación de los padres, así como en las prácticas escolares que fomenten la participación de los padres (Fantuzzo *et al.,* 2000).

Epstein (1995) señala que la investigación empírica ha realizado investigaciones sobre la naturaleza del contacto entre las familias y las escuelas en las que se destaca principalmente la participación de la casa y la escuela, y ambas han demostrado que tienen asociaciones positivas con los resultados del niño.

La participación activa de los padres en la educación y formación del niño se deriva de una notable mejora de su proceso de aprendizaje y adaptación. A los maestros les servirá de apoyo conocer más a sus alumnos y poder ofrecerles la asistencia que necesitan, y para padres e hijos será una ayuda para el entendimiento mutuo y la mejora de las relaciones familiares.

Asimismo, Georgiou (1996) ha desarrollado una tipología en cuanto a la relación escuela-familia en varias categorías: la primera son las obligaciones básicas de la familia y de la escuela. Las familias son responsables de proveer seguridad y salud al niño, y las escuelas son responsables de comunicarse con las familias para informarles sobre las políticas, programas y reglas de la escuela, así como de la conducta y el aprovechamiento del niño; la segunda es la participación de los padres en el proceso educativo del niño, como ayudar al niño en su tarea y asistir a eventos escolares; el tercer tipo describe la participación de los padres en la planeación, toma de decisiones, el presupuesto y otros aspectos de la administración educativa; el cuarto y último se refiere a las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad, en la cual cada parte coopera compartiendo los recursos para el beneficio del desarrollo del niño.

Estos aspectos tienen mayor importancia en el ámbito de la educación no formal al no estar sostenidos por organismos gubernamentales y sus apoyos de infraestructura y logística. La educación no formal se ubicará como un medio para extender servicios y recursos a diversos segmentos poblacionales que hubiesen quedado marginados de los esfuerzos del sistema educativo formal, permitiendo con ello la incorporación de personas en diversos escenarios de la sociedad (la economía, el desarrollo comunitario, acciones políticas). En el nivel de estrategia, la educación no formal constituye un cuerpo de acciones emergentes y, en algunas ocasiones,

remediales para visualizar formas de aprehensión de la dinámica social (Suárez Díaz, 2002).

El carácter dinámico y flexible de la educación no formal, según Barr y Tagg (s.f.), permite la identificación de las oportunidades educativas en procesos distintos a los escolarizados y formales, integrando experiencias y contenidos producto también de la voluntad de la persona por acceder a ellos. Es posible observar que las modalidades formal y no formal conservan múltiples semejanzas, aunque difieren en el sentido de la aplicación de experiencias, contenidos y experiencias de aprendizaje; así como en las finalidades de la educación no formal.

Educación no formal es entonces la modalidad educativa que comprende todas las prácticas y procesos que se desprenden de la participación de las personas en grupos sociales estructurados, deliberadamente educativos, pero cuya estructura institucional no certifica para los ciclos escolarizados avalados por el Estado.

La educación no formal es atendida por organizaciones en dos niveles: aquellas cuyo propósito básico es el cambio social a través de acciones de alimentación, producción o salud, y aquellas otras cuyo propósito básico es eminentemente educativo, pero que conforman un abanico de posibilidades y prácticas concretas que hace difícil generalizar características básicas a su alrededor.

Un ejemplo del segundo nivel es la Comunidad de Apoyo a la Niñez (Comani) del Instituto Tecnológico de Sonora, que es un centro de desarrollo infantil que proporciona atención, bajo estándares internacionales de calidad, a niños con desarrollo típico y no típico. Este proyecto surge de la necesidad de programas educativos incluyentes de calidad así como del compromiso con las comunidades marginadas, y tiene como objetivo desarrollar una comunidad autosuficiente mediante una propuesta educativa que asegure la inclusión social bajo estándares internacionales de calidad para niños de uno a ocho años y sus familias, generando líneas de investigación que perfeccionen el modelo para replicarlo en otras comunidades con características semejantes (Comani, 2009).

Este centro trabaja bajo el modelo educativo de ludoteca, desarrollando los aspectos cognitivos, socioafectivos, físicos y de lenguaje del niño. Además, se trabaja a través del juego por medio de áreas de aprendizaje dentro del aula, ya que los niños a temprana edad necesitan espacios que estén dispuestos y equipados de tal modo que fomenten el aprendizaje activo (Comani, 2009).

En este proyecto es fundamental el trabajo conjunto entre padres de familia y comunidad. Si bien es cierto que los padres quieren lo mejor para sus hijos, para conseguirlo no hay nada más efectivo que la participación en las actividades de la escuela y la sociedad. La participación de los padres de familia en la educación de sus hijos se asocia a una actitud y conducta positivas hacia la escuela, mayores logros en lectura, tareas de mejor calidad y mayor rendimiento académico en general. Una mayor participación de los padres alcanza también beneficios a las familias debido a que aumenta su autoconfianza, el acceso a información acerca del funcionamiento de la escuela y permite una visión más positiva de los maestros y la escuela (Murillo, 2006).

Existen estudios donde se pone de manifiesto la gran influencia de las prácticas de crianza de los hijos en el grado en que los niños experimentan ciertos estados de ánimo (Epsein, 2004). Se ha comprobado que un factor que influencia en gran medida la crianza son los estereotipos sobre el comportamiento de los padres y madres, de tal forma que lo que se espera de ellos llega a ser consistente con esos estereotipos (Pruett, 2000). Sin embargo, uno de los cambios más importantes que se ha producido en las familias de nuestra sociedad se ha dado en las expectativas de las mujeres y hombres en cuanto al papel del padre en la crianza de sus hijos.

Debido al cambio de roles que se ha presentado de mujeres y hombres, también las creencias de los padres de familia en cuanto a la participación en la educación de sus hijos ha cambiado. Este cambio puede ser en gran medida por la falta de comunicación que existe entre los padres de familia.

Por su parte, Blackfelner y Ranallo (1998) encontraron algunas razones por las que los padres no participan, como por ejemplo: el miedo a la escuela, la falta de tiempo y la transportación de los padres, así como la vergüenza que sienten de su propio nivel educativo. Poseer conocimiento sobre los motivos de los padres para su no involucramiento en el proceso educativo es de vital importancia para el desarrollo y formación integral de sus hijos. Además puede aportar elementos valiosos para la toma de decisiones en los programas educativos, la cual es una línea de participación de los padres en el centro Comani trazada por la Asociación Nacional de Educación Infantil (NAEYC, National Association for the Education of Young Children), puesto que se debe de mantener comunicación constante entre escuela y familia con el fin de brindar un servicio de calidad.

En Comani la atención a los niños y sus familias se establece por medio de la integración de los padres a las actividades del centro. Este modelo se basa en el currículo creativo (Trister, Colker y Heroman, 2004), dentro del cual se señala que el centro debe tomar en cuenta las principales preocupaciones de las familias, debe conocer a las familias, entablar una constante comunicación entre el centro y la familia, y contar con un programa para la participación de los padres.

Método

La presente investigación es descriptiva, su medición se dio de forma transversal con una muestra elegida de manera intencional y es de tipo cualitativo. Pérez (2000) afirma que la investigación cualitativa es el procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes para comprender la vida social por medio de significados y desde una perspectiva holística, pues se trata de entender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno.

El objeto de estudio de esta investigación lo constituyen los padres de familia de los niños que asisten al centro Comani y la unidad de análisis es la percepción de estos padres respecto a la relación familia-escuela. Además, en cuanto a su dimensión temporal esta investigación es transversal, ya que se hace un corte específico en un momento determinado y se analiza cuidadosamente la información obtenida.

Los participantes en esta investigación fueron cinco padres y madres de familia de niños del nivel maternal y preescolar que asisten al Centro Educativo Comani, tres mujeres y dos hombres entre 21 y 46 años de edad. Todos pertenecen a familias monoparentales y/o reconstituidas.

Se utilizaron dos instrumentos para recabar información y posteriormente hacer la descripción; el primero se refiere a una encuesta de datos sociodemográficos para las familias y el segundo es una entrevista semiestructurada con el fin de conocer la percepción acerca de las perspectivas de los padres en cuanto a su participación en la educación de sus hijos.

Además, las preguntas de la entrevista semiestructurada se diseñaron con base en las dimensiones del modelo de las relaciones

escuela-familia de Georgiou (1996), el cual plantea que los dos primeros tipos se refieren a las obligaciones básicas de la familia y de la escuela. Las familias son las responsables de proveer seguridad y salud al niño, y las escuelas se encargan de comunicarse con las familias para informarles sobre las políticas, programas, reglas de la escuela, así como de la conducta y el aprovechamiento del niño. Los tipos 3 y 4 se refieren a la participación de los padres en el proceso educativo del niño, como ayudar al niño en su tarea y asistir a eventos escolares. El quinto tipo de relaciones describe la participación de los padres en la planeación, toma de decisiones, el presupuesto y otros aspectos de la administración educativa. El sexto y último tipo de relaciones se refiere a las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad, en la cual cada parte coopera compartiendo los recursos para el beneficio del desarrollo del niño.

Procedimiento

Para el desarrollo de este trabajo, en primer lugar se identificó la problemática que había dentro del centro mediante visitas y observaciones generales dentro del Comani. Se realizó una reunión con los padres para explicarles el estudio y solicitarles su consentimiento para la aplicación de los instrumentos, así como agendar las fechas para su aplicación individual.

Para la aplicación del instrumento sobre las creencias respecto a la relación familia-escuela, se realizaron citas individuales con los padres del programa para su aplicación, las cuales se hicieron en un espacio del centro debidamente acondicionado. Al llegar los padres fueron recibidos por las investigadoras y guiados al espacio de trabajo. Posteriormente se les aplicó una entrevista semiestructurada, la cual fue grabada para efectos del análisis de los resultados.

Con el fin de analizar los resultados de las entrevistas a los padres, éstas fueron transcritas y categorizadas para ser incluidas en una base de datos del programa SPSS, versión 15, de la cual se realizó un análisis descriptivo y posteriormente se hizo la caracterización de las familias y sus necesidades. En cuanto a los resultados de la entrevista semiestructurada, las respuestas fueron analizadas utilizando el software Nvivo (versión 8), con el cual se crearon códigos para formar categorías de acuerdo con el modelo de Georgiou (1996). Las respuestas de los padres a las preguntas

se sometieron a un análisis descriptivo con base en los ejes temáticos planteados.

Resultados

Las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los padres de familia se analizaron con base en la tipología de Georgiou (1996) de las relaciones casa-escuela. En cuanto a una de las obligaciones básicas de la familia que se refiere a proveer seguridad a sus hijos, se encontró que, para los padres, los maestros del centro son los que se encargan de proveer los cuidados necesarios al niño durante la jornada educativa, los cuidados que en el centro se dan a sus niños son considerados de calidad, los cuidados que las maestras les brindan a los niños son personalizados y los maestros están capacitados para realizar su trabajo. La relación que tienen los padres con los maestros en cuanto al cuidado de sus hijos en el centro es percibida como positiva, ya que los maestros y los padres pueden desarrollar comunicación sobre el aprendizaje de sus hijos.

Por otra parte, de acuerdo con las obligaciones básicas de la familia en cuanto a proveer salud a sus hijos, los padres de familia opinaron que en Comani se promueve la salud de sus hijos de diversas formas, como por ejemplo, en el centro tienen estrictas reglas de higiene tanto para el personal como para los niños, además, los niños que se encuentran enfermos no pueden asistir al centro por cuestiones de seguridad para los otros niños; esto mantiene a los padres en alerta y previene que sus hijos no se contagien de la enfermedad de otro niño. Lo mismo sucede con el personal; si una maestra se encuentra con problemas de salud, no está permitido que se presente en el centro por la seguridad de los niños y es necesario que avise, ya sea por teléfono, mediante un correo, o que un familiar acuda personalmente al centro. Algunos padres opinaron que tanto los maestros como ellos mismos son los responsables del cuidado de los niños cuando ellos están enfermos.

Asimismo, en cuanto a la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos en ayudarles en sus tareas, se encontró que padres y maestros necesitan colaborar hacia una meta en común y compartir las responsabilidades de la educación a fin de trabajar juntos en el éxito de los niños en la escuela. Sin embargo, todavía es necesario concientizar a los padres de que es en la casa donde se

realizan tareas educativas más importantes para enriquecer la educación de sus hijos.

A través de la interacción con sus hijos, los padres proveen experiencias que pueden influir en el crecimiento y desarrollo del niño y contribuir positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje.

La participación de los padres es la comunicación recíproca entre la familia y la escuela sobre el desarrollo integral de sus hijos, lo cual contribuye a enriquecer todas las experiencias escolares; por ello es importante que los padres de familia conozcan lo que sucede con sus hijos en el salón de clases, deben estar informados sobre el desarrollo educativo de sus hijos y participar en las actividades de la escuela.

En cuanto a la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos de asistir a eventos escolares, se encontró que la mayoría de los padres entrevistados asisten y participan en los eventos, sin embargo, algunos no lo hacen por motivos de trabajo y mandan a otros familiares en su representación; también algunos padres participan en la organización de los eventos informándoles a otros padres. Se encontró que la organización de este tipo de eventos trae consigo beneficios en cuanto a la relación entre niños, escuela y comunidad.

En lo relativo a la participación de los padres en la toma de decisiones, se encontró que a los padres les parece irrelevante tomar las decisiones sobre el centro escolar, ya que los maestros son los más indicados para decidir sobre los temas que les imparten a sus hijos, a los eventos que se realizan, a las inquietudes que los padres de familia tengan, o para buscar alternativas en cuanto a un problema que se presente relacionado con sus hijos.

Por último, en lo que se refiere a la relación que hay entre familia, escuela y comunidad, los padres de familia opinaron que existe una relación directa con el centro, ya que se sienten con la confianza de dejar a sus hijos en un lugar seguro, con personal capacitado, y les gustan las instalaciones donde está ubicado el centro. Los padres de familia que tienen a sus hijos en el centro por más de un año han podido percibir la evolución del aprendizaje de sus hijos y tienen relación directa con los maestros, lo cual indica que están comunicados con el centro y tienen la confianza de dejar a sus hijos en el mismo.

Además, se encontró que la comunidad percibe a Comani como un centro donde los padres pueden tener la tranquilidad de dejar

a sus hijos, ya que la atención es personalizada y el ambiente en el que conviven es sano.

Conclusión

Con base en lo anterior, se puede concluir que el involucramiento de los padres en la educación del hijo abarca varios aspectos que influyen en el desarrollo del niño, como la autoestima, la formación de expectativas educativas y la formación de actitudes positivas hacia la escuela, entre otros.

Este involucramiento requiere la disposición de los maestros para permitir que los padres los apoyen en su labor profesional. Además, las relaciones entre la escuela y la familia van a repercutir en la comunidad de la cual forman parte. Por ejemplo, se puede fomentar en la comunidad el desarrollo de actividades socializadoras y recreativas, en donde participen las familias y la escuela. Esto a su vez serviría de refuerzo para las relaciones entre los padres y la escuela.

Para darle el seguimiento adecuado a la presente investigación es recomendable la aplicación de otros instrumentos relacionados con los tipos de participación de los padres de familia, con el fin de profundizar más en este tema. También se recomienda a otros investigadores realizar un estudio de tipo cuantitativo, ya que ayudará a proporcionar datos estadísticos que permitan hacer un análisis más preciso relacionado con la participación de los padres de familia. Además, esta investigación está enfocada específicamente al centro Comani, es recomendable para otros investigadores generalizar la información y dirigirla a otros centros que cuenten con las mismas características.

Bibliografía

BLACKFELNER, C. y B. RANALLO (1998), *Raising Academic Achievement through Parent Involvement*, en <http://ericir.syr.edu/plweb>, consultado el 10 de octubre de 2011.

BLUM, R. W.; C. MCNEELY y J. NONNEMAKER (2002), "Vulnerability, Risk and Protection", en *Journal of Adolescent Health*, pp. 28-39, disponible en <http://www.jahonline.org/article/S1054-139X(02)00411-1/abstract>.

Barr, R. y J. Tagg (1995), “From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education”, en *Change*, vol. 27, núm. 6, pp. 12-25.

Brown, P. C. (1989), “Involving Parents in the Education of their Children”, en *eric Digests*, disponible en <http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed308988.html>.

Comunidad de Apoyo a la Niñez (Comani) (2009), “Descripción del centro y logros alcanzados”, Ciudad Obregón, Instituto Tecnológico de Sonora (itson), inédito.

Delgado, J. (1994), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis.

Epstein, J. L. (1995), “School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share”, en *Phi Delta Kappan*, vol. 76, núm. 9, pp. 701-712.

Fantuzzo, J.; E. Tighe y S. Childs (2000), “Family Involvement Questionnaire: A Multivariate Assessment of Family Participation in Early Childhood Education”, en *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, núm. 2, pp. 367-376.

Georgiou, S. (1996), “Parental Involvement in Cyprus”, en *International Journal of Educational Research*, vol. 25, núm. 1, pp. 33-43.

Méndez, J. (2010), “How Can Parents Get Involved in Preschool? Barriers and Engagement in Education by Ethnic Minority Parents of Children Attending Head Start”, en *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, vol. 16, núm. 1, pp. 26-36.

Moreno, E.; A. Valdés y P. Sánchez (2008), “Participación de los padres en la educación de estudiantes de secundarias”, en *Educando para el Nuevo Milenio*, vol. 15, núm. 16, pp. 168-172.

Muñoz, J. y J. Velarde (2000), *Compendio de epistemología*, Madrid, Trotta.

Murillo, F. J. (2004), “Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 21, pp. 319-359.

Nord, C. (1998), *How Involved are Fathers in their Children’s Schools?,* y *Students do Better when their Fathers are Involved at School,* Washington, Department of Education.

Olson, D. (1982), *Faces II*, Minnesota, University of Minnesota.

Organización de las Naciones Unidas (onu) (1994), *Familia y futuro, un programa regional en América Latina y el Caribe*, Santiago, cepal/unicef.

PALACIOS, M. J. (2002), *Familia y desarrollo humano*, Madrid, Alianza.

PÉREZ, G. (2000), *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*, Madrid, La Muralla.

PRUETT, K, (2000), *Fatherneed: Why Father Care is as Essential as Mother Care for Your Child*, Nueva York, The Free Press.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2008), *Fundamental participación de los padres de familia*, en <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Bol1890707>, consultado el 20 de noviembre de 2010.

SUÁREZ DÍAZ, R. (2002), *Las metas de la educación*, México, Trillas.

TRILLA, J. y J. PUIG (1996), *La pedagogía del ocio*, Barcelona, Laertes.

TRISTER, D.; L. COLKER y C. HEROMAN (2004), *El curriculo creativo para educacion preescolar*, Washington, Teaching Strategies, Inc.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF) (2005), *Derechos de la niñez*, en <http://www.unicef.org/mexico/derechos/index.html>, consultado el 21 de noviembre de 2011.

ANEXO 1
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA
ENCUESTA COMANI

INSTRUCCIONES: Favor de contestar las siguientes preguntas de forma honesta. La información brindada será confidencial, los datos obtenidos se utilizarán con el fin de brindarle un mejor servicio en el centro Comani.

1. Datos generales

1. Sexo: F _____ M _____

2. Edad: _____

3. Lugar de nacimiento: ________________________________

4. Lugar de residencia: ________________________________

5. Estado civil: Soltero(a) _____ Casado(a) _____
   Divorciado(a) _____ Viudo(a) _____ Unión Libre _____

6. Nivel de escolaridad: Primaria _____ Secundaria _____
   Preparatoria _____ Carrera Técnica _____ Profesional _____
   Maestría _____ Otro ________________________

7. ¿Pertenece a algún grupo étnico? Yaqui _______ Mayo _______
   Otro ________________________________

2. Datos familiares

8. Personas que viven en su casa:

Sexo (M / F)	*Edad*	*Estudia*		
		Sí	*No*	*Grado escolar*

9. Antecedentes de enfermedades familiares: Asma ______________
Diabetes __________ Cáncer ____________ Otro ___________

10. ¿Usted o algún familiar que viva con usted presenta alguna limitación física o psicológica?
No _____ Sí _____ ¿Cuál? ______________________________

11 ¿Usted o alguna persona que vive con usted fuma? No ___ Sí ___
¿Cuántos cigarros al día? _____

12. ¿Usted o alguna persona que viva con usted consume bebidas alcohólicas? No _____ Sí _____ ¿Qué tan seguido? _______

13. ¿Cuántas comidas hace al día? _____ ¿En qué horario? _______

14. ¿Cómo valora su salud? Excelente _____ Buena _____
Regular _____ Mala _____

3. Datos laborales

15. ¿Usted trabaja? Sí _____ No _____ (Pase a la pregunta 24)

16. ¿Empresa donde labora? _________________________________

17. ¿Qué actividades realiza dentro de la empresa? _______________
____

18. ¿Cuántas horas trabaja al día? 1 a 6 _____ 8 a 10 _____
10 a 15 _____ 15 en adelante _____

19. Antigüedad laboral: 0 a 11 meses _____ 1 a 5 años _____
6 a 15 _____ 16 a 25 _____ 25 en adelante _____

20. ¿Con qué prestaciones cuenta? IMSS ______ Infonavit ______
Otro ____

21. Salario promedio al mes:
Menos de $1200 _____ $1200 a $1800 _____
$1900 a $3000 _____ $3500 a $5000 _____
Más de $5000 _____

22. ¿Cuál es su jornada de trabajo? Matutino _____ Vespertino _____
Nocturno _____ Mixto _____

23. Personas que dependen de usted económicamente:
    Hijos ______ Pareja ______ Padres ______ Familiares ______
    Otro ____

24. ¿Con qué servicio médico cuenta? __________________________
    ____

4. Condiciones de vivienda

25. Condiciones en su casa:
    ¿Cuántas habitaciones tiene? ______
    ¿De qué material es su casa? ______
    Piso de mosaico ______
    Luz eléctrica ______
    Estufa ______
    Refrigerador ______
    Agua potable ______
    Inodoro ______
    Lavamanos ______
    Calle pavimentada ______
    Aire acondicionado ______

26. ¿Qué medio de transporte utiliza frecuentemente?
    Carro ______ Autobús ______ Taxi ______
    Camina ______ Bicicleta ______ Otro ______________________

5. Relaciones comunitarias

27. Asiste a algún grupo social:
    Religioso ______ Político ______
    Deportivo ______ Cultural ______ Otro ____________________
    Especifique nombre(s) ____________________________________

28. Enliste los problemas que identifica en su comunidad y posibles soluciones.
    ____
    ____
    ____
    ____
    ____
    ____
    ____

____

29. ¿Ha tomado cursos o pláticas de capacitación?
No ________ Sí ________ ¿Cuáles? ______________
Economía del hogar ________
Correcta alimentación ________
Relaciones de pareja ________
Padres e hijos ________
Cuidados de la salud ________
Control de vicios ________
Otro ________ ¿Cuál? ______________________

30. Mencione qué taller, curso o información está interesado en recibir del Centro Comani.
____
____
____
____
____

31. ¿Cómo se enteró acerca del Centro Comani?
Familia ________ Amigos ________ Vecinos ________
Otro ______________________________________

¡Gracias por su cooperación!

Apéndice A
Entrevista semiestructurada

Objetivo. Conocer las creencias acerca de las perspectivas de los padres en cuanto a su participación en la educación de sus hijos.

- ¿Quién y/o quiénes le proveen a su hijo los cuidados necesarios, mientras él se encuentra en Comani?
- ¿Cómo son esos cuidados?
- ¿Cómo es la relación de usted, como padre, con los maestros en cuanto al cuidado de sus hijos?
- ¿Cómo es la relación de los maestros con usted en cuanto al cuidado de sus hijos?
- ¿Cuáles son las acciones que usted ha identificado se desarrollan en Comani, para promover la salud de su niño?
- ¿Usted cree que los ambientes educativos de Comani le proveen seguridad a su hijo?
- ¿Quiénes cree usted que son los responsables de cuidar a su hijo cuando se enferma?
- ¿Cree usted que cuando su hijo se enferma, debe informarle a Comani?
- ¿Cómo le avisan los maestros que su hijo tiene problemas de salud, cuando está en Comani?
- ¿Cómo lo hace sentir la forma en que los maestros le avisan?
- ¿Qué propondría usted para apoyar la seguridad y la salud de su hijo en la escuela?
- ¿Su niño tiene actividades educativas en casa?
- Mencione cuáles son.
- ¿Cómo benefician o perjudican esas tareas en casa?
- ¿Cómo decide usted qué actividad o actividades desarrollar en casa?
- ¿Qué apoyos necesita por parte de Comani, para desarrollar estas actividades?
- ¿Cuáles son los eventos que se realizan en Comani durante el año escolar?

- ¿Cómo se entera usted de estos eventos?
- ¿Usted asiste a dichos eventos?
- ¿Qué dificultades considera que se han presentado para asistir a esos eventos?
- ¿Usted cree que hay una relación entre la educación de sus hijos y los eventos que se hacen en la escuela?
- ¿Quiénes cree que son los más indicados para asistir a los eventos que se realizan en la escuela de su hijo?
- ¿Considera usted importante que los maestros le pidan opinión sobre la toma de decisiones de la escuela en cuanto a las temáticas que se van impartir?
- ¿Usted cree que es necesario que usted sea informado sobre cómo se usan los recursos económicos que usted aporta a la escuela?
- ¿Cómo participa usted en las actividades que se realizan en Comani?
- ¿Qué información considera usted que necesita saber, aparte de la que ya se le dice?
- ¿Usted considera que la comunidad debe participar en la educación de su hijo?
- ¿Cómo cree que debe participar?
- ¿Usted considera que su familia es responsable de la educación de su hijo?
- ¿Qué han aprendido ustedes como familia a partir de que su hijo está en Comani?
- ¿Cómo percibe la comunidad a Comani?

14. La transición del preescolar a la escuela primaria: el papel de las familias y el rol activo de los niños

*Marco Antonio Delgado Fuentes***
*Adriana González Peral***
*Claudia Osiris Martínez Valle***

El presente trabajo se desprende de un estudio comprensivo acerca de la transición entre el nivel preescolar y la escuela primaria en México. Éste se realizó a través de estudios de caso durante cinco meses en preescolares y primarias, durante los ciclos escolares de 2009 y 2010. Se encontró que los miembros de los diferentes arreglos familiares —no sólo los padres— transmiten activamente a los niños sus emociones, así como el entendimiento de los objetivos y la importancia de ambos niveles educativos. Destacó que los niños mismos tienen un rol activo en construir una red de relaciones que les ayuda a llevar dicha transición e incluye a otros niños, a sus familias y a miembros de la comunidad. Los niños migrantes, indígenas y que no hablaban español, contaron con las condiciones más difíciles para tener una buena transición.

La revisión de la literatura internacional indicó que la transición ha sido estudiada enfocando la adaptación social que los niños deben desarrollar, las dimensiones que integran el "estar listos" para la primaria, así como las diferencias que existen entre ambos niveles educativos. Sin embargo, no se ha profundizado en la comprensión de cómo los niños aprenden a leer el contexto escolar ni cómo las familias pueden ayudar en dicho proceso. Esta investigación tiene el objetivo de explorar el papel de las familias en el proceso de transición de los niños de preescolar a la escuela primaria. La discusión es relevante porque un gran número de investigaciones han hecho énfasis en el papel activo de las familias en el rendimiento de los niños. Los resultados sugieren además que la familia también influye

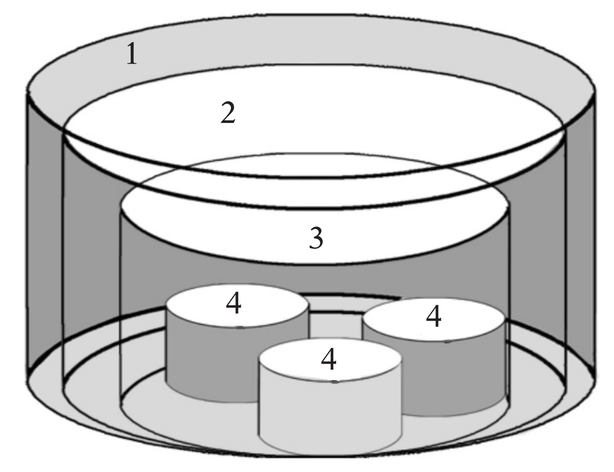
* Esta investigación fue posible gracias al apoyo de la Dirección de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de México.
** Universidad Iberoamericana, ciudad de México.

en la actitud hacia la escuela y en la comprensión del significado de la escolaridad misma.

PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA TRANSICIÓN: LA TEORÍA ECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER

Bronfenbrenner (1979) ha sido muy influyente en el estudio de la relación entre las familias y la escuela. Su interés se centra en el desarrollo infantil considerando los diferentes ambientes sociales en los que participa el niño. La familia y la escuela forman dos sistemas de relaciones sociales y de reglas en los cuales los niños tienen relación directa con los participantes y cuyos ambientes pueden ser comprendidos directamente por su participación (microsistemas). A su vez, los microsistemas están contenidos en un contexto más amplio (mesosistema) en el que la posibilidad de un trato directo disminuye, pero influye en su contexto, por ejemplo, un sector escolar respecto de la escuela. Estos ambientes están igualmente integrados a un sistema mayor llamado exosistema, el cual podría representarse como la organización del Sistema Nacional Educativo. De la misma manera, el exosistema estaría incluido en un macrosistema mucho más amplio que contendría elementos culturales y de política nacional e internacional (véase la figura 1).

FIGURA 1
TEORÍA ECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER



1. Macrosistema 3. Mesosistema
2. Exosistema 4. Microsistema

Ambos niveles escolares operarían bajo una lógica institucional distinta, donde los niños tienen que aprender nuevas reglas de comportamiento y de construcción de conocimiento, de tal forma que para una adecuada transición de uno a otro medio, las reglas deben ser debidamente explicitadas o, mejor aún, los niños tendrían que ser capaces de "leer el contexto" y descifrarlo apropiadamente. Por la relación cercana entre las familias y el preescolar, no es extraño que éstas jueguen un rol importante en el tránsito de los niños hacia la primaria. En este sentido, suponemos que el cambio del microsistema preescolar al microsistema de primaria podría estar mediado por el microsistema de familias.

Discusiones contemporáneas sobre la transición

En la literatura existe la posibilidad de considerar al preescolar como un nivel educativo poco significativo, cuya relevancia puede apreciarse sólo en el desempeño que los niños tengan en la primaria, particularmente respecto a la preparación para la lectura, la escritura y la aritmética básica. En contrapartida, se ha optado por la concepción que permite pensar en el preescolar como un nivel rico en aprendizajes importantes para el mismo nivel y para otras etapas de la vida, mucho más allá de los primeros meses de primaria (Brooker, 2008). Aún más estimulante resulta pensar que una buena transición no significa llanamente una buena adaptación a cualquier medio, por ejemplo, una mala primaria. El marco elegido permite desarrollar reflexiones críticas —y luego entonces enriquecedoras— a lo que sucede tanto en el preescolar como en la primaria.

La investigación sobre la transición entre estos niveles es prácticamente inexistente en México. El presente estudio retoma la literatura internacional en inglés y tiene como una de sus limitaciones el no considerar la literatura producida en América Latina. Sylva *et al*. (2004) encontraron que los niños que ingresaban a la primaria sin haber cursado el preescolar presentaban más y mayores conflictos para adaptarse a la primaria y solían tener bajas calificaciones. Sin embargo, no todos los niños que cursan el preescolar logran una adecuada transición a la primaria. Niesel y Griebel (citados en Dunlop y Fabian, 2007) encontraron que entre una tercera parte y la mitad de los niños tenían problemas durante la transición. Los niños en mayor riesgo provenían de minorías étnicas y culturales.

Myers (1992) argumenta que el crecimiento y el desarrollo del ser humano están íntimamente relacionados con el estado de salud y nutrición en la primera infancia, por lo que para él la mejor preparación para que los niños ingresen a la escuela primaria es un programa basado en estos factores que involucre a las familias y a las escuelas.

Otros autores argumentan que la preparación exitosa para la primaria contempla aspectos escolares y emocionales (Carr, 2001; Pugh, 2002). De la revisión de la literatura se advierte un énfasis en el aspecto de la salud y nutrición o en el aspecto social y emocional con poca alusión a aspectos cognitivos. A pesar de que en diferente medida estos y otros estudios parten de la teoría ecológica, se hace poca referencia al papel de las familias en la transición del preescolar a la primaria, aunque fácilmente podría pensarse que las experiencias y emociones que enfrentan los niños durante este periodo son compartidas con miembros de su familia, quienes debieran tener alguna reacción ante ello.

Bennett *et al*. (1997) enfatizan que el preescolar y la primaria provienen de dos tradiciones pedagógicas distintas: mientras que el preescolar pone interés en el desarrollo de sentimientos de autoestima y autoconfianza, la primaria se enfoca principalmente en los primeros años en la escritura, la lectura y la posibilidad de realizar operaciones aritméticas. Los intereses divergentes de ambos niveles educativos se originan en concepciones distintas de los niños y de la forma en que éstos aprenden: el preescolar tiende a concebir a los niños como sujetos activos, capaces y autónomos.

No es sorprendente lo reportado por algunas investigaciones respecto a que varios alumnos se consideraban capaces durante el jardín de niños, pero incapaces en la primaria (Broström, 2002). Esta percepción de capacidad se relaciona con una mejor disposición de los niños para el aprendizaje en el preescolar que en la primaria y, como lo reportan Entwisle y Alexander (1998), a medida que los niños avanzan en la primaria, el gusto y la motivación por asistir a la escuela disminuyen. Pareciera que estas divergencias tienen repercusiones en la autovaloración de los niños y, posiblemente, en la que tienen los miembros de la familia sobre ellos.

Además, Rimm-Kaufman *et al*. (2000), en una encuesta nacional en Estados Unidos encuentran que, para los maestros de primaria, la principal dificultad de los niños de primer ingreso es que no saben seguir órdenes. Así, parece que buena parte de los maestros en la

primaria ven los objetivos del preescolar como un estorbo para su trabajo (véase también Hendy y Whitebread, 2000).

Estos autores y otros en Estados Unidos (por ejemplo, Ramey *et al.*, 1998) han encontrado que la independencia que los niños muestran en la escuela es mayor al inicio de la primaria y decae conforme avanzan en su educación formal, muy seguramente porque lo que se valora y promueve es la obediencia. No se encontraron estudios que reportaran la posición de las familias sobre el tipo de educación que los niños deberían tener, ni si estarían más contentas con niños que quisieran participar en las decisiones de las familias o con niños que aprendieran a obedecer sin cuestionar.

En general, Brooker (2008) nos recuerda que las mejores estrategias para preparar a los niños para las transiciones y para acompañarlos mejor durante estos periodos es escucharlos y atender sus necesidades. Golombok (2006) sistematiza 10 años de investigación sobre familia y escuela y presenta evidencias claras de que las familias influyen decididamente en la forma en que los niños se desenvuelven en la escuela, pues los ayudan a valorarla y los apoyan para resolver algunas de sus dificultades (véase también Pianta *et al.*, 2007).

Sin antecedentes en México sobre el rol de las familias en el periodo de transición entre el preescolar y la primaria, este estudio se planteó el objetivo de explorar el papel de las familias en el proceso de transición de los niños de preescolar a la escuela primaria.

Método

La base metodológica del estudio fue la teoría autofundante (Charmaz, 2006, 2011) que consiste en una reflexión cualitativa, continua y sistemática sobre la información de campo, desde el periodo mismo de recolección hasta la reflexión posterior que permite la escritura del informe. La finalidad de este enfoque es construir una teoría basada en la construcción de categorías de análisis.

Muestra

Se llevaron a cabo nueve estudios de caso en dos etapas: la primera se realizó en el preescolar y estuvo dirigida a estudiar las condiciones previas a la transición a la primaria; la segunda se orientó a estudiar a los niños de nuevo ingreso a la primaria y las experiencias

de transición de niños regulares y repetidores de segundo y tercer grado. Los estudios se distribuyeron de la siguiente manera:

— Dos en un estado de la Frontera Norte: uno urbano y otro indígena urbano.
— Dos en una zona del Bajío: ambos rurales.
— Dos en un estado del Sureste; uno urbano y uno rural indígena.
— Uno en un segundo estado del Sureste: rural indígena.
— Uno en una zona metropolitana del centro del país: urbano.
— Uno en un estado sureño: urbano regular.

Las escuelas se consideraron, sin pretender ser representativas, por su pertenencia a diferentes contextos y por representar diversas modalidades (educación intercultural bilingüe y preescolar regular urbano y rural).

Primera etapa: exploración cualitativa en el preescolar

En esta primera etapa de la investigación se desarrollaron estudios de caso a profundidad en los preescolares elegidos, la duración total fue de cuatro meses, correspondientes al final del ciclo escolar 2008-2009. Los estudios utilizaron entrevistas en profundidad a niños, maestros, autoridades escolares, padres y otros miembros de las familias, supervisores, miembros de organizaciones que apoyaban a los niños vulnerables, etc., así como la observación en escuelas y aulas y la recolección de materiales pertinentes producidos en cada localidad. Se usó un diario de campo de columnas múltiples para el registro y análisis de evidencias (Delgado, 2009). Como estrategia de validez se siguió la cristalización (Denzin y Lincoln, 2005), un proceso en el que los hallazgos buscaron, desde su emergencia, ser consistentes y confiables, así como atender a la multivocalidad.

Segunda etapa: exploración en las primarias de las categorías construidas en el preescolar

Esta etapa utilizó las categorías construidas durante la primera fase a través de instrumentos cerrados como guías de entrevista y

observación. Sólo se contó con tres semanas en el campo al inicio del ciclo escolar 2009-2010.

Estudio global de los estudios de caso (metanálisis)

La fase final del proyecto requirió el análisis conjunto de los estudios de caso en sus dos etapas. Para ello, se usó el metanálisis (Miles y Huberman, 1994). Este método consiste en la elaboración de matrices de análisis que se organizaron a través de las categorías de análisis que emergieron en la fase 1 y en los casos estudiados. De esta forma, se identificaron las coincidencias y diferencias significativas entre los estudios de caso y en los dos niveles educativos.

Resultados: la relación entre las familias y la escuela

A continuación se exponen los principales hallazgos de los estudios de caso en torno a las diversas formas de relación entre las familias y la escuela preescolar y la primaria. La mayoría de las familias reconocía que la transición de sus hijos de un nivel a otro era un momento importante que implicaba, entre otras cosas, cambios en los espacios físicos, en el ambiente escolar, en las reglas dentro de las escuelas y en las expectativas de aprendizaje. Los cambios, sin embargo, no sólo eran experimentados por los niños sino también por las familias, pues se modificaban sus posibilidades para participar en el aprendizaje de los niños y para comunicarse con los maestros y las autoridades educativas. Los resultados se han organizado en tres apartados: *a*) participación de las familias y de la comunidad en las escuelas, *b*) imagen y expectativas de las familias sobre los propósitos educativos de cada nivel, y *c*) papel de la comunidad como apoyo en la transición de los niños del preescolar a la primaria.

Participación de las familias y de la comunidad en las escuelas

En todos los estudios de caso se halló que las familias y/o las comunidades participaban en las escuelas, aunque con diferencias impor-

tantes en el grado de involucramiento. Se identificaron tres aspectos de la participación, en orden de involucramiento: participación en la mejora de la infraestructura escolar, participación para la realización de tareas y participación en actividades académicas.

PARTICIPACIÓN EN LA MEJORA DE LA INFRAESTRUCTURA ESCOLAR. En todos los estudios de caso se encontró que la mayoría de las familias participaba contribuyendo al mantenimiento y mejoramiento de la infraestructura de las escuelas, ya fuera asistiendo a jornadas de limpieza, aportando cuotas, realizando eventos de recaudación de fondos o llevando material de aseo. En los casos rurales indígenas del Sureste, por ejemplo, se permitía que las familias que no podían aportar cuotas voluntarias realizaran labores de limpieza como una forma alternativa de participación. Por otra parte, el caso rural 2 de la zona del Bajío fue peculiar, pues los padres no participaban en la limpieza de la escuela sino que preferían pagarle a una persona para hacerlo.

La participación de las familias y/o de la comunidad en la mejora de la infraestructura escolar puede ser relevante si se considera que contar con una buena infraestructura puede favorecer la construcción de ambientes adecuados al aprendizaje que ofrezcan una diversidad de experiencias enriquecedoras para los alumnos dentro de espacios seguros y agradables, condiciones que a su vez pueden influir en la disposición y el gusto de los niños por la escuela. Cuando cambiaron de escuela, varios niños advirtieron diferencias entre la infraestructura del preescolar y la primaria; al preguntarles si les gustaban ambas escuelas y qué les gustaba, dos de ellos expresaron: "Los árboles, el recreo, las flores, los maestros, la directora, los juegos, la resbaladilla, la alberca… hacer cosas nuevas con el material…" (niño, sobre el preescolar); "No, porque no está pintado, se ve feo sin pintar y sin dibujos en la pared, extraño el kínder y las cosas que hay ahí…" (niña, sobre la primaria).

Por su parte, el estudio en el preescolar urbano del Sureste ilustró cómo la participación de la comunidad puede contribuir a mejorar la infraestructura (véase la figura 2).

El preescolar de este ejemplo contaba con condiciones de seguridad y suficiencia tanto de espacios como de materiales, se observó que ello impactaba también en la creación de condiciones adecuadas para el aprendizaje de los alumnos. Esto fue posible gracias a que hubo un acercamiento con la comunidad.

FIGURA 2
PREESCOLAR URBANO DEL SURESTE: PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EN LA MEJORA DE LA INFRAESTRUCTURA

El primer local del preescolar urbano del Sureste, fundado en 1980, fue un pequeño cuarto rentado, de una dimensión aproximada de 4 x 5 m, el cual contaba con una puerta y una pequeña ventana; ahí la fundadora del preescolar y única educadora daba clases a los alumnos de los diferentes grados. El mobiliario y el espacio eran precarios y distaban mucho de ser adecuados para impartir clases. Gracias a la gestión que la maestra hizo con el municipio, un año después de su fundación le fue asignado el espacio que ocupaba al momento de esta investigación, un local amplio.

Para mejorar la infraestructura, la docente gestionó recursos con el municipio y la comunidad (negocios principalmente) para la compra de materiales de construcción y estableció relación con la base militar cercana, de la cual recibió la mano de obra para construir diversos espacios.

La búsqueda y consecución del apoyo de la comunidad se mantuvo los 26 años en los que la maestra estuvo al frente del preescolar. El resultado se reflejó en la rapidez con la que se construyeron aulas, bardas, baños y patios, de modo que la infraestructura del preescolar era amplia, en buen estado, estética, funcional y adecuada para el aprendizaje de los alumnos, recibía mantenimiento constante gracias a las aportaciones económicas de los padres para pagar los servicios de una persona dedicada únicamente al mantenimiento y la limpieza de la escuela. Además, las docentes contaban con abundante material didáctico en las aulas.

Si bien la literatura considera que la recolección de cuotas y el apoyo para la mejora de la infraestructura son los niveles más básicos de participación de las familias y/o la comunidad (p.e. Martínez *et al*., 2007), es importante resaltar que en contextos de pobreza y marginación —como el de los casos rurales e indígenas de la Frontera Norte y del Sureste— ésta puede ser muy importante debido a que las escuelas de esos contextos suelen carecer de una infraestructura mínima que garantice condiciones de seguridad, suficiencia y limpieza. En la presente investigación también se documentaron otras dos formas en que las familias y/o la comunidad participaban.

MÁS ALLÁ DEL MANTENIMIENTO: PARTICIPACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE TAREAS. Otra forma en que la familia y/o la comunidad par-

ticipaba con las escuelas era apoyando a los niños en la realización de sus tareas. En el nivel preescolar se reportó este apoyo de la mayoría de las familias. En casos como el de la zona metropolitana del centro del país y los casos rurales del Bajío, los padres colaboraban buscando información y leyendo textos en el hogar. También escribían acerca de las conversaciones que los niños iniciaban en casa como parte de las tareas y ello facilitaba que supieran qué hacían los niños en el preescolar, que apreciaran el vocabulario que iban aprendiendo, que escucharan a sus niños hablar sobre sus sentimientos, sus gustos y compartieran con la educadora la valoración —y el gusto— sobre los aprendizajes logrados por los niños. En el caso rural 2 del Bajío, de acuerdo con la opinión de las educadoras y la de un buen número de miembros de las familias, se logró un mayor acercamiento y mejoró la relación entre ellas y las familias.

En general las familias consideraban más importante apoyar a sus hijos en las tareas de la primaria que cuando estaban en el preescolar porque, a su parecer, los niños entraban en una etapa de mayor exigencia. Así, algunas familias establecían horarios para hacer la tarea con sus hijos, les daban orientación y revisaban que la hubieran terminado. En los casos indígenas, tanto del Sureste como de la ciudad fronteriza del Norte, el apoyo que los padres les dieron a sus hijos fue crucial para el aprendizaje del español. Este tipo de apoyo podría favorecer la transición de los niños así como su consecuente rendimiento escolar durante los primeros años. En el caso indígena del Sureste, una de las diferencias encontradas entre los niños regulares y los repetidores fue que los últimos no recibían apoyo alguno de sus padres o familiares en la realización de las tareas escolares.

El caso indígena del Sureste del país fue peculiar, ya que algunos niños cuyos familiares directos trabajaban fuera de la comunidad o vivían en rancherías lejanas, entre semana habitaban en un albergue de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. En el albergue, un instructor comunitario de la Conafe apoyaba a los niños con la realización de sus tareas. Estos niños, según la opinión de los docentes y del director de la primaria, eran los que cumplían regularmente con sus tareas. El caso es interesante pues sugiere que la existencia de un intermediario entre las familias vulnerables y la escuela puede ayudar a niños —y potencialmente a las familias— a entender mejor el contexto escolar y facilitar así su desempeño en la escuela, situación especialmente

valiosa en aquellos casos donde los padres tienen poca o nula escolaridad o donde vivieron malas experiencias en la escuela.

Esta investigación encontró que el apoyo de las familias en las tareas resultó ser importante para que los niños lograran cursar los primeros dos años de la primaria sin reprobar y se hallaron tres causas por las cuales los papás no apoyaban a sus hijos: *a*) ausencia de uno de los padres (por separación, trabajo o muerte), *b*) por no entender el español y *c*) por no saber leer ni escribir. Es decir que los niños en condiciones vulnerables de pobreza y abandono cuyos padres no completaron la educación básica o eran analfabetos, o bien aquellos hijos de familias indígenas que no dominaban el español, comenzaban la primaria en situación de mayor desventaja en comparación con otros niños. Estas evidencias sugieren igualmente la importancia de que la escuela establezca formas efectivas de relación con las familias, ya que el rendimiento escolar parece depender en gran medida de situaciones que tienen lugar fuera de la escuela.

Estas circunstancias afectaban a su vez otras situaciones concretas, por ejemplo, en que los niños no asistieran con regularidad a la escuela o que no hubiera algún familiar que pudiera estar al pendiente de los niños y asistiera a las reuniones escolares. En otras palabras, en circunstancias en que por alguna razón las familias no fungían como facilitadores para que los niños comprendieran el contexto de la escuela y de las tareas escolares, los niños solían tener bajo rendimiento escolar. Queda pendiente entonces identificar los elementos del contexto escolar que sería necesario que las familias comprendieran para apoyar a sus hijos, aunque como veremos en la siguiente sección, este conocimiento puede hacer igualmente que las familias desarrollen una actitud crítica hacia la escuela y exijan que ésta cumpla su parte, motivo por el cual en ciertos casos no se quiere promover el involucramiento de las familias.

INTERCONECTANDO CONTEXTOS: PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES ACADÉMICAS EN LA ESCUELA. Otra manera de participación de las familias y/o la comunidad en las escuelas que implicaba mayor involucramiento y comunicación con éstas, era la realización de actividades para favorecer el aprendizaje de los niños. En casos de preescolares como el de la zona metropolitana del centro del país, los dos rurales del Bajío y el urbano del Sureste, miembros de las familias participaban leyendo cuentos en el aula o asistiendo a eventos organizados por las docentes para exponer trabajos de los niños.

En el caso urbano de la zona metropolitana, las familias también participaban en actividades de aprendizaje llevando a sus mascotas al aula como parte de las actividades y colaborando en representaciones de teatro, como se verá en el siguiente apartado.

Durante la estancia de los investigadores en las primarias no se observó que miembros de las familias participaran en actividades dentro del salón de clases. Debido a la limitación del tiempo, esta categoría no pudo ser explorada en profundidad.

De lo presentado en esta sección es posible distinguir que las familias y/o las comunidades pueden participar de diversas formas y con distintos grados de involucramiento en las escuelas, sus acciones pueden ayudar a la transición de los niños al ser un apoyo para ellos o al implicar mayor acercamiento con las escuelas, las maestras y las actividades que se desarrollan dentro del aula. Sin embargo, en la transición de los niños también influyen la imagen y las expectativas que los diferentes miembros de las familias tienen sobre cada nivel educativo, como se verá en el siguiente apartado.

Imagen y expectativas de los miembros de familia respecto de los propósitos educativos de cada nivel

Los miembros de las familias y/o las comunidades también pueden influir en las escuelas y en el proceso educativo de sus hijos a través de sus expectativas y las exigencias que de ellas se deriven. En relación con lo que los miembros de las familias esperaban que sus hijos aprendieran en el preescolar, un segmento considerable manifestó que el preescolar debía enseñar a leer, a escribir y a hacer cuentas. Incluso en casos como el de la zona metropolitana del centro del país y uno rural del Bajío existían familias dispuestas a pagar maestros particulares para que enseñaran a leer y a escribir a sus hijos de manera tradicional, dejándoles planas o bien eran las mismas familias las que ponían a hacer planas a sus hijos.

Al parecer estas expectativas resultaban difíciles de cambiar, como lo muestra un caso urbano del Sur del país, en el que a pesar de la implementación de talleres dirigidos a las familias para que comprendieran los propósitos del jardín de niños, las maestras aún no habían logrado modificar la concepción de las familias sobre el preescolar como un espacio que preparaba a los niños para la primaria por medio de actividades de lectura y escritura.

No obstante, en todos los casos se reportó que varios miembros de las familias reconocían logros importantes del preescolar en aspectos como la socialización de los niños, el reconocimiento y el respeto de reglas para una mejor convivencia con los demás, el aumento en sus capacidades de comunicación y su posibilidad de expresar opiniones y sentimientos. Algunos miembros de las familias también percibían cómo la curiosidad de los niños era canalizada a través de la indagación, de las preguntas que hacían, de sus esfuerzos por encontrar información y reflexionar, mediante peticiones de ayuda a los padres y hermanos mayores para comprender y explorar, aunque muchos otros llegaban a percibir esto como algo molesto, comentando que sus hijos les hacían demasiadas preguntas.

Lamentablemente, dichos logros no parecían tener el mismo peso que aprender a leer y a escribir, por lo que parecía existir una imagen social extendida de que el preescolar no tenía la misma importancia que la primaria. En los casos rural e indígena del Sureste, por ejemplo, se reportó que las familias exigían e influían en cierta medida en las decisiones del preescolar para que ahí se les enseñara a los niños a escribir mediante planas:

> [...] las mamás pidieron que enseñara a sus hijos a escribir su nombre, porque sus otros hijos tuvieron problemas cuando entraron a la primaria, ellas me dijeron que los maestros de allá les decían "ni su nombre saben escribir" (maestra).

Sin duda, se percibió que esas comunidades tenían un papel activo y un considerable interés en la educación que recibían sus hijos en el preescolar, pero con la imagen de una enseñanza tradicional centrada en la repetición, memorización de información y elaboración de planas. Esto parece indicar que, potencialmente, familias y comunidades pueden convertirse en un importante recurso para fortalecer la calidad de la educación, sin embargo, para ello es necesario que entiendan, discutan y se formen una opinión sobre el preescolar, sus propósitos fundamentales y la importancia que tiene en sí mismo este nivel educativo y no solamente como una preparación para la primaria. También sería necesario que tuvieran criterios para valorar a las primarias y específicamente el proceso de desarrollo de la lectura y la escritura.

En contraparte, destacó el desarrollo de una imagen muy positiva sobre el preescolar entre algunos miembros de familia en los

casos de la zona metropolitana del centro de país y de uno rural del Bajío. En ambos las familias valoraban al preescolar como un espacio donde los niños eran capaces de adquirir distintos aprendizajes útiles para su incorporación a la primaria: autonomía, seguridad y acercamiento a los procesos de lectura y escritura. Sobre esto último, un buen número de familias hizo referencia al enfoque del Programa de Educación Preescolar 2004 y tenían en buena estima los avances de sus hijos que no se habían dado a través de la elaboración de planas. En la figura 3 se presenta un ejemplo que ilustra un mayor grado de involucramiento de las familias en la participación con la escuela y la configuración de sus expectativas sobre los objetivos de cada nivel educativo.

En este ejemplo pueden observarse también las opiniones de desencanto de las familias respecto a la primaria, específicamente porque sus hijos se "atrasaban" en el proceso de la lectura y escritura por la falta de participación de los padres en actividades escolares, por el cambio en la comunicación con la primaria y también por la falta de transparencia sobre las decisiones de la escuela. Y es que el trato que se les dé a las familias también puede influir en su actitud hacia la escuela y hacia la participación en el proceso de aprendizaje de sus hijos, afectando por ende a la transición de sus hijos, particularmente sobre la motivación para asistir a la escuela y para aprender.

Lo dicho por las familias de este caso lleva a la reflexión sobre la necesidad de que la escuela esté abierta a la comunidad, que logre generar un acercamiento y actitud participativa de los padres y otros miembros de las familias hacia el aprendizaje de sus niños y que los dote de elementos para estar al tanto de la calidad de la educación que reciben, ayudándolos en su proceso de transición entre ambos niveles educativos. Esta apertura favorecería que los padres u otros miembros de la familia pudieran ayudar a sus hijos a entender mejor el contexto escolar, a identificar su papel como estudiantes y a las posibilidades de apoyar en casa a desarrollar los objetivos escolares. Por supuesto, también ayudaría a formar en las familias un criterio acerca de la calidad de las escuelas de sus hijos.

Una mayor apertura de la escuela frente a la comunidad, la llevaría también a reconocer y valorar el papel que ésta puede tener como soporte social de la transición de los niños entre los dos niveles educativos.

FIGURA 3
PREESCOLAR URBANO DE UNA ZONA METROPOLITANA DEL CENTRO DEL PAÍS: PARTICIPACIÓN DE MIEMBROS DE LAS FAMILIAS EN LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN LA ESCUELA

Las familias del preescolar urbano de la zona metropolitana del centro del país mantenían una relación cercana con la escuela. Su participación no se limitaba únicamente al apoyo en las tareas de organización y mantenimiento de la infraestructura escolar, sino también formaban parte —en diversos grados de involucramiento— de las actividades de aprendizaje planeadas por las docentes en el aula.

La escuela abría sus puertas para que miembros de las familias asistieran a clases abiertas que permitían el intercambio con las maestras para expresar sus inquietudes respecto a los procesos de aprendizaje de sus hijos y de sus avances en cada campo formativo, y en ellas se hacían evidentes los propósitos y actividades del preescolar. De manera más activa, se invitaba a miembros de las familias a participar con la lectura de cuentos en las aulas o presentar una "conferencia" para la clase, en la que los padres elegían un tema y junto con sus hijos lo exponían ante el grupo. Durante el ciclo escolar, miembros de las familias habían ido a las aulas a platicar con los niños acerca de los cinco sentidos, de animales como los delfines, los dinosaurios, el caballo, los gatos, entre otros temas.

El involucramiento de las familias en la escuela parecía desarrollar en ellos una percepción positiva de la labor del preescolar, del personal que ahí trabajaba y de los avances de los niños, logrando identificar que en este nivel los niños adquirían aprendizajes importantes, como lo ejemplifican las palabras de una madre de familia:

> "¡Oh! muchas cosas… es un niño muy abierto […] a expresarse, abrirse con los demás niños y hasta con uno como papá, cómo se expresa, lo que aprende… por ejemplo, sobre la lluvia y cosas así, él bien que se las sabe […] a escuchar, todo lo que ve y hacer sus propias conjeturas es lo que me ha gustado mucho… ha aprendido a convivir […] es muy cuidadoso con sus cosas […] siento que en eso le ha ayudado, a compartir".

Asimismo, el trabajo colegiado que el preescolar llevaba a cabo parecía ser percibido por las familias, que hacían referencia a la buena organización y al ambiente docente generado en la escuela.

FIGURA 3 (CONTINUACIÓN)

En contraste, las familias tenían percepciones menos favorables en torno al ambiente escolar de la primaria y expresaban sus inquietudes de que no se vinculara con el preescolar para dar continuidad a los aprendizajes de los niños; una madre lo expresó así: "No embona, no encaja, los niños están acostumbrados a aprender algo siempre y en primaria repiten lo que ya vieron [...] siento que los van a regresar, que se van a fastidiar". También identificaban que su participación en la primaria era diferente: "Se pierde el encanto, la magia, porque es más restrictiva [la primaria]... Los papás ya no pueden entrar a la primaria como antes [en el preescolar], únicamente con citatorio...".

PAPEL DE LA COMUNIDAD COMO RED DE APOYO SOCIAL PARA LOS NIÑOS QUE TRANSITAN DEL PREESCOLAR A LA PRIMARIA

Las familias y las comunidades también pueden constituir una red de apoyo social para los niños que ingresan por primera vez a la primaria, al ser una fuente de información sobre los cambios que implica el cambio de escuela y las dinámicas que se dan en el interior de ésta. En el presente estudio se encontró que las redes de apoyo social con las que contaban los niños al ingresar a la primaria o aquellas que lograban establecer durante las primeras semanas, eran una condición importante para su desenvolvimiento, para sentirse acompañados o incluso en su interés de seguir asistiendo a la primaria. El establecimiento de nuevas redes de apoyo manifestadas en la capacidad para establecer nuevas amistades, se relacionaba con una mejor transición y adaptación a la primaria, de acuerdo con la información derivada de las entrevistas a niños que no habían repetido grado. Por el contrario, los niños que sí habían repetido año tuvieron en común la ausencia de estas redes sociales de apoyo, que se relacionaban tanto con sus dificultades al entrar a la primaria como con la reprobación de alguno de los primeros grados.

Es necesario recordar que estas redes de apoyo estaban constituidas por familiares (hermanos mayores, primos), amigos del preescolar de origen y amigos de la propia comunidad, los cuales permitían a los niños adquirir mayor seguridad dentro del nuevo ambiente de la primaria, conocer sus instalaciones e incluso hacer nuevos ami-

gos durante el recreo, lo cual iba ampliando su red de soporte. Asimismo, es importante destacar que la construcción de dichas redes favorecía propósitos y competencias que el Programa de Educación Preescolar consideraba fundamentales: el desarrollo personal y social, la educación para la convivencia, el reconocimiento de la diversidad cultural, la identidad y el sentido de pertenecer a un grupo, por mencionar algunas. No sólo los padres tienen un papel importante en este proceso, otros niños de la familia nuclear y extendida, así como otros miembros de la comunidad, pueden ser muy importantes.

Tales hallazgos permiten plantear la necesidad de que el preescolar y la primaria faciliten la creación y consolidación de redes de apoyo social entre los niños, particularmente, en aquellos que provienen de preescolares y contextos distintos a su comunidad y lejos de sus familiares y amigos, así como en aquellos preescolares y primarias que reciben a niños migrantes, como en el caso indígena de la ciudad fronteriza del Norte, los cuales llegaban sin conocer el contexto, la lengua que se hablaba, la escuela y/o a sus compañeros; o bien el caso indígena del Sureste, en el que los niños que estudiaron en un contexto urbano no indígena tenían dificultades para adaptarse a la primaria porque no hablaban la lengua indígena.

Las redes de apoyo social de los niños permiten plantear que es indispensable ampliar la visión de la escuela no ya como un espacio privilegiado por encima de otros, sino como un espacio que se constituye en y con la comunidad, en el que el aprendizaje para la vida no tiene límites entre lo escolar y lo social, sino al contrario, los aspectos sociales y culturales del niño se entretejen con los ámbitos escolares, no como fuerzas contrapuestas sino como complementos de los que surgen aprendizajes que también cambian a la propia comunidad.

CONCLUSIONES

Esta investigación ofrece cierta evidencia para pensar que el proceso de transición que viven los niños cuando dejan el preescolar e ingresan a la escuela primaria es un evento que comparten con sus familias. Los miembros de los diferentes arreglos familiares acompañan a sus niños durante el periodo y también tienen el reto de aprender y adaptarse a los tipos de interacción y expectativas que la escuela primaria establece para ellos. Este hallazgo amplía las

preocupaciones más comunes en la literatura que se centran en las características de los niños y sus emociones como si no formaran parte de un grupo familiar (Pugh 2002; Carr, 2001 y Bennett *et al.*, 1997) y complementa el enfoque ecológico en el estudio de la relación entre familias y escuela (Pianta, Cox y Snow, 2007; Golombok, 2006).

Las familias tienen sus propias ideas acerca de lo que es un buen preescolar y de lo que es una buena primaria, y encauzan a sus niños para poder lograr lo que, ellos piensan, es adecuado. El estudio profundiza en este aspecto y coincide con otros análisis al develar que la población más vulnerable es aquella donde los miembros de las familias tienen baja escolaridad, han tenido malas experiencias de escolarización, son indígenas con escaso o nulo manejo del español, que están en situación de migración, sobre todo por razones económicas (Niesel y Griebel, citados en Dunlop y Fabian, 2007). Estas familias cuentan con pocas herramientas para apoyar la trayectoria escolar de sus hijos, lo cual se refleja en que no siempre se aseguran de su asistencia a la escuela, en el poco apoyo que pueden brindarles para el aprendizaje del español y en la realización de sus tareas.

Las expectativas de las familias sobre los niveles escolares, sus objetivos y su valor parecen mostrar un panorama poco alentador sobre las posibilidades de convertirse en vigilantes de la calidad de los servicios educativos. Es evidente que la participación social que tienen las familias en los diferentes contextos es significativa, quizás aún más en los contextos rurales e indígenas que en los urbanos. Sin embargo, las imágenes con que las familias guían su intervención en el desarrollo de sus hijos tienden a estar poco informadas. Para empezar, el preescolar suele ser considerado como un nivel poco importante y los aprendizajes que promueve poco valorados. La idea de que los niños deben saber leer, escribir y hacer cuentas en el preescolar parece ser reforzada por algunas de las escuelas primarias. Ello indica que el sistema mismo no se ha planteado la necesidad de explicar y dejar claro el objetivo de cada nivel a la población en general. Esto no facilita que las familias sepan lo que pueden hacer para procurar el bienestar de sus hijos en el proceso de escolarización. Tampoco favorece que las familias puedan exigir a las escuelas la calidad de los servicios que merecen ni que les rindan cuentas. Al contrario, es casi una regla que las familias exijan al preescolar

que les enseñe a sus hijos a leer y escribir y apoyen, casi acríticamente, cualquier cosa que la escuela primaria demande.

Dos aspectos, sin embargo, resultan importantes en este punto específico y ambos tienen que ver con la promoción de una relación más significativa entre la escuela y las familias: cuando la escuela explica a las familias sus objetivos educativos y les brinda herramientas para apoyar a sus hijos, y cuando hay un intermediario que provee a los niños de herramientas que sus familias no pueden brindar. Los casos en los que los preescolares establecían esta relación con las familias, ya fuera a través de actividades dirigidas a ellos o mediante la elaboración de tareas que los involucraban en el proceso escolar, lograron que las familias comprendieran y valoraran al preescolar por sus procesos y que cuestionaran el enfoque tradicional de las escuelas primarias. En el caso del albergue indígena en el que un educador Conafe ayudaba a los niños a adaptarse al albergue y a realizar sus tareas, parecía que estos niños podían desenvolverse mejor que sus compañeros en la escuela.

Ambos casos parecen confirmar los principios de la teoría ecológica (Bronfenbrenner, 1979); cuando hay coherencia entre los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de los niños en la escuela y en la familia, los niños parecen desarrollarse de mejor manera. Pero también nos ilustran sobre cómo se puede lograr este proceso: cuando la escuela tiene propósitos de aprendizaje y desarrollo para las familias y se adapta a las necesidades reales de las comunidades de las que, después de todo, forma parte. En el caso del albergue, los niños se integraban en una red de apoyo que les brindaba protección, alimento y acompañamiento para entender la escuela y poder descubrir y desarrollar sus habilidades a fin de lograr lo que se espera de ellos. Con 45.5% de la población viviendo por debajo de la línea de pobreza (Coneval, 2013), parece ineludible que la escuela pública establezca este tipo de procedimientos como una regla, más que como una excepción.

Otro hallazgo importante de la investigación es el papel activo de los niños en la relación entre las familias y la escuela. En la mayor parte de la literatura parece tratarse a los niños como si no fueran parte de la familia misma y los principales protagonistas en la relación con la escuela. Este estudio contribuye a verlos como seres activos que se esfuerzan por entender el significado de la escuela, por buscar apoyo entre sus pares, ya sea de las familias o de los vecinos, amigos u otros niños en las escuelas. Igualmente, destaca la

importancia que la escuela primaria debiera dar al bienestar de los niños, ayudándolos a establecer redes de apoyo para que los más vulnerables puedan sentirse apoyados en la transición y, en general, en su paso por las escuelas. Y es que, de hecho, las escuelas que no apoyan a los niños migrantes, indígenas, con poco dominio del español o con cualquier otra condición que favorece su exclusión, contribuyen a marginarlos (Brooker, 2008; Niesel y Griebel citados en Dunlop y Fabian, 2007).

Los resultados de esta investigación nos hacen pensar que las familias que tienen niños que cambian del preescolar a la primaria suelen enfrentarse a centros escolares con poco entendimiento del desarrollo infantil y de su ecología. Al parecer esto es afrontado más o menos exitosamente por las familias con mayor escolaridad y entendimiento acerca de los objetivos de las escuelas, sin embargo, muchas de sus acciones pueden no ser las más indicadas si no hay una buena comunicación entre las escuelas y las familias. La transparencia y la rendición de cuentas por parte de las escuelas —y la consecuente demanda de calidad de la educación que hagan las familias—, aunque se convierta en un reto para el sistema, no puede sino beneficiar el aprendizaje y desarrollo de los niños. Pero para ello será necesario poner los intereses de los niños en el centro de la política educativa y no, como hasta ahora parece haber ocurrido, anteponer las necesidades de las instituciones educativas a las de los niños y las familias.

En cuanto a las implicaciones teóricas del estudio, puede destacarse que la literatura ha hecho mucho énfasis respecto al tipo de familias que favorecen el rendimiento escolar, pero las evidencias aportadas sugieren que es igualmente importante el papel que asuma la escuela y en particular las estrategias que tome para relacionarse con las familias. El que los niños comprendan los propósitos de la escuela y la calidad de la vida social de los niños en ella no suele preocupar a los adultos. Las familias con mayor escolaridad suelen ayudar a los niños cuando ellos expresan preocupación por alguno de estos aspectos, pero no todas las familias han tenido experiencias escolares o las han tenido de forma positiva. Los resultados sugieren también que la imagen que varias familias tienen de las escuelas es muy tradicional, autoritaria e incluso contraria a los propósitos vigentes de la escuela —como lo ilustra el deseo de que el preescolar enseñe a leer y a escribir a los niños.

Con todo, la existencia de casos en los que los padres conocen los objetivos de las escuelas y los valoran, así como el papel de mediadores positivos entre la escuela y la familia, como en el caso del internado indígena, hacen pensar en que es posible crear relaciones fuertes y positivas entre las familias y las escuelas. Para ello, sin embargo, es indispensable que las escuelas establezcan claramente su papel educativo también con las familias. Los niños, podríamos afirmar, son parte de su grupo social más amplio y dicho grupo debe comprender igualmente las tareas vigentes de la escuela para poder colaborar sinérgicamente en una tarea que debe tener como centro a los niños.

BIBLIOGRAFÍA

BENNETT, N.; L. WOOD y S. ROGERS (1997), *Teaching through Play: Teachers' Thinking and Classroom Practice*, Berkshire, Open University Press.

BRONFENBRENNER, U. (1979), *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Harvard University Press.

BROOKER, L. (2008), *Supporting Transitions in the Early Years*, Maidenhead, McGraw-Hill.

BROSTRÖM, S. (2002), "Communication and Continuity in the Transition from Kindergarten to School", en H. Fabian y A. Dunlop (eds.), *Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Children in Early Education*, Londres, Routledge Falmer, pp. 52-63.

CARR, M. (2001), *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*, Londres, Paul Chapman.

CHARMAZ, K. (2006), *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*, Londres, Sage.

________ (2011), "Grounded Theory Methods in Social Justice Research", en N. Denzin e Y. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Londres, Sage, pp. 359-380.

CONSEJO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA DE DESARROLLO SOCIAL (Coneval) (2013), *Medición de la pobreza. Pobreza en México. Resultados de pobreza en México 2012 a nivel nacional y por entidades federativas*, disponible en <http://www.coneval.

gob.mx/Medi cion/Paginas/Medici%C3%B3n/Pobreza%20 2012/Pobreza-2012.aspx>, consultado el 29 de marzo de 2014.

Delgado, M. (2009), *Community Involvement in Services for Young Children, Families, and Communities. Accepting, Resisting, and Proposing Alternatives to Mainstream Views*, Dusseldorf, Verlag Dr. Müller.

Denzin, N. e Y. Lincoln (eds.) (2005), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage.

Dunlop, A. y H. Fabian (eds.) (2007), *Informing Transitions in the Early Years. Research, Policy, and Practice*, Berkshire, Open University Press.

Entwisle, D. y K. Alexander (1998), "Facilitating the Transition to First Grade: The Nature of Transition and Research on Factors Affecting It", en *The Elementary School Journal*, vol. 98, núm. 4, pp. 351-364.

Golombok, S. (2006), *Modelos de familia: ¿qué es lo que de verdad cuenta?*, Barcelona, Graó.

Hendy, L. y D. Whitebread (2000), "Interpretations of Independent Learning in the Early Years", en *International Journal of Early Years Education*, vol. 8, núm. 3, pp. 243-252.

Martínez, A.; T. Bracho y C. O. Martínez (2007), *Los Consejos de Participación Social en la educación y el programa Escuelas de Calidad: ¿mecanismos sociales para la rendición de cuentas?*, México, ciesas/ Universidad Veracruzana.

Miles, M. y M. Huberman (1994), *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*, Thousand Oaks, Sage.

Myers, R. (1992), *The Twelve who Survive: Strengthening Programmes of Early Childhood Development in the Third World*, Londres, Routledge.

Pianta, R.; M. Cox y K. Snow (2007), *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.

Pugh, G. (2002), "The Consequences of Inadequate Investment in the Early Years", en J. Fisher (ed.), *The Foundations of Learning*, Buckingham, Open University Press, pp. 102-117.

Ramey, S.; R. Lanzi, M. Phillips y C. Ramey (1998), "Perspectives of Former Head Start Children and their Parents on School and the Transition to School", en *The Elementary School Journal*, vol. 98, núm. 4, pp. 311-327.

RIMM-KAUFMAN, S.; R. PIANTA y M. COX (2000), "Teachers' Judgments of Problems in the Transition to Kindergarten", en *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 15, núm. 2, pp. 147-166.

SYLVA, K.; E. MELHUISH, I. SIRAJ-BLATCHFORD y B. TAGGART (2004), *EPPE Projet. The Final Report: Effective Pre-School Education*, Londres, DFES/Institute of Education.

Familia-escuela-comunidad:
teorías en la práctica
se terminó en diciembre de 2014
en Imprenta de Juan Pablos, S.A.,
2a. Cerrada de Belisario Domínguez 19,
Col. del Carmen, Del. Coyoacán,
México 04100, D.F.
<juanpabloseditor@gmail.com>

500 ejemplares

